



Facultad de Desarrollo e Investigación Educativos

“Contexto pandémico, Covid 19: La visión de los docentes del nivel inicial en la educación de emergencia”

Estudiante: Melina Ayelén Ponce

Trabajo Final para optar por el título de Licenciada
en Psicopedagogía

Febrero de 2022

Dedicado a toda mi familia, quienes me dan fuerzas para seguir luchando y alcanzar mis metas, acompañándome en buenas y malas.

Melina Ponce.

Abstract: El presente trabajo analiza las perspectivas de cinco docentes del nivel inicial de una institución educativa de gestión privada en el conurbano bonaerense, respecto al particular ciclo lectivo 2020, el cual se caracterizó por virtualización forzada de la enseñanza producto de las medidas tomadas por el Gobierno de la Nación Argentina (ASPO) en consecuencia de la emergencia sanitaria, por la pandemia Covid-19.

Los datos recabados a partir de entrevistas semiestructuradas a las 5 docentes que componen la muestra, nos permiten explorar sobre recursos materiales y cognitivos, elección de plataformas/recursos y su motivo, visión docente acerca de su propio accionar, efectividad y alcance de objetivos. Los resultados demuestran el reconocimiento de diversos obstáculos que han identificado y descripto las entrevistadas. Aun así, éstas, se manifiestan orgullosas de la labor realizada, priorizan, (sin ignorar limitaciones) el esfuerzo de todo el equipo docente, y los logros alcanzados.

El estudio explora una temática aún poco estudiada, con el correr del tiempo, las trayectorias escolares de estos niños también hablarán, y podrán profundizar el análisis. Se busca con esta investigación dar el puntapié inicial a muchas otras, aportando las imágenes, sensaciones y perspectivas, de quienes lo vieron en carne propia desde el rol de enseñante.

Palabras clave: Covid-19- Educación- Nivel inicial- Perspectiva docente- Virtual- Emergencia

Índice

1. Introducción.....	4
2. Estado del arte	6
3.Marco teórico.....	9
3.1. Tecnología y educación.....	9
3.2. Educación virtual	10
3.3. Virtualización de la enseñanza	11
3.3 a. Entornos virtuales de aprendizaje (EVA)	12
3.3b. Tipos de Eva.....	13
3.3c. Rol del docente en los EVA	14
3.4. El mayor obstáculo de la educación virtual: “La brecha digital”	15
3.5. Educación de emergencia.....	17
3.5a. “Seguimos educando”	18
3.5b. “Curriculum prioritario”	19
4. Encuadre metodológico.....	20
5. Análisis e interpretación de datos	21
5.1. Recursos materiales y cognitivos	21
5.2. Elección de plataformas y recursos	24
5.3. La mirada docente acerca de su efectividad.....	25
5.3.a. “Aspectos curriculares: contenidos y actividades”	26
5.3.b. “Entramados vinculares entre docentes, familias y alumnos”	28
5.3.c. “Perspectiva de su accionar y alcance de objetivos”	31
5.4. “Desafíos personales y aprendizajes reconocidos por las docentes a fin del ciclo lectivo 2020”	32
6. Conclusiones	35
7. Bibliografía	39
8. Anexo	42
8.1. Modelo de entrevista	42
8.2. Despliegue visual de los datos	45

“Contexto pandémico, Covid 19: La visión de los docentes del nivel inicial en la educación de emergencia”

Melina Ponce.

1. Introducción

En el contexto de emergencia sanitaria, consecuencia de la pandemia por Covid-19, toda nuestra sociedad se vió obligada a transformar su forma de vida prepandémica, individuos e instituciones sufrieron el desarraigo de prácticas sostenidas durante años. Esta transformación improvisada e inesperada, no dejó fuera a la escuela.

Las escuelas se cerraron, docentes, padres y niños, debieron adaptarse a una educación de emergencia, donde la interacción se dió (en el mejor de los casos) de manera virtual, dependiendo del equipo técnico con el que contaban los individuos, del conocimiento que tenían acerca de sus usos, etc. Esta transformación abrupta que no dio lugar a un cambio premeditado ni a la formación correspondiente, dejó a todo el sistema educativo en una situación crítica. Según UNESCO en su artículo “Adverse consequences of school closures”, el cierre de las escuelas trae consigo varias consecuencias desfavorables de índole económico y social. En el artículo se mencionan aspectos que conllevan a estos resultados negativos, como por ejemplo: la interrupción del aprendizaje, (y la desventaja que esto implica para los estudiantes desfavorecidos que no tienen recursos educativos más allá de la escuela) la confusión y estrés que genera en docentes, (ya que al ser un cierre de manera inesperada e indefinida, genera incertidumbre en cuanto al rol que el docente debe ocupar y como lo hace), la falta de preparación de los padres para la educación a distancia, etc. (UNESCO, s/f) Respecto a este último aspecto podríamos agregar que en los niveles más avanzados, secundario, terciario y universitario, se trabajó con estudiantes (en general) más autónomos, con un mayor conocimiento tecnológico. Pero las cuestiones técnicas en niveles como inicial y primario quedaron en manos de los responsables primarios de los estudiantes, generando una diada docente-padres para proporcionar la conectividad de niños y niñas, y, más allá de lo meramente técnico, Unicef en “Acompañar la tarea del equipo docente, las familia y las y los estudiantes en casa”, recomienda, entre otras cosas, a los equipos directivos: conocer a las familias, los recursos que posee, ayudarlos a estructurar una agenda que organice tiempos y espacios de manera personalizada, orientar el acompañamiento que brindan a

sus hijos, fomentar el intercambio, y dar seguimiento a las distintas situaciones. Como podemos ver, en esta situación de emergencia sanitaria, la escuela entró a los hogares, y los hogares a las escuelas.

La presente investigación parte de la pregunta: ¿Cuáles son las percepciones que tienen los docentes de nivel inicial, en cuanto a la efectividad de sus prácticas en el contexto de enseñanza de emergencia consecuencia de la pandemia por COVID-19 transcurrido en el 2020?

En vista a la pregunta de investigación se formulará como objetivo general analizar la perspectiva de los docentes de nivel inicial acerca de la efectividad de sus prácticas, en cuanto a la educación de emergencia producto de la pandemia COVID-19.

A partir de este, se desprenden como objetivos específicos, indagar recursos con los que contaban al comenzar el periodo de educación de emergencia (materiales y cognitivos), explorar los motivos que guiaban su elección de diferentes plataformas o recursos, determinar si hubo recursos brindados por la institución en cuestión, y de haber, indagar su efectividad desde la perspectiva docente. Finalmente, explorar recursos, aprendizajes y sensaciones adquiridos al finalizar el ciclo lectivo 2020.

La relevancia de este estudio radica en que permitirá demostrar características del accionar docente en la educación de emergencia producto del Covid-19, y su perspectiva acerca de su efectividad. La investigación aportará datos relevantes acerca del distintivo ciclo lectivo 2020, el cual se caracterizó por cambios vertiginosos e inesperados para todo el sistema educativo.

Se trata de un camino largo, con esta investigación se busca contribuir al proceso, darle entidad a las perspectivas de aquellos que lo vivieron en persona, desde el rol de enseñante.

2. Estado del arte

Con el objetivo de explorar la información sobre la temática, se exploraron diferentes fuentes como artículos, investigaciones, publicaciones, realizados en Argentina y el exterior. En el recorrido de este buceo bibliográfico se encontraron estudios relevantes para el tema abordado en esta investigación, a continuación, se expondrán aquellos que resultaron más destacados.

La revista *Education in The Knowledge Society* (EKS), en su volumen 21, año 2020, publicó un estudio realizado por Habib Fardoun, Carina González, César A. Collazos, y Mohammad Yousef, titulado: “Exploratory Study in Iberoamérica on the Teaching-Learning Process and Assessment Proposal in the Pandemic Times” (“Estudio exploratorio en Iberoamérica sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y propuesta de evaluación en tiempos de pandemia”). Este trabajo, parte del hecho de que las escuelas, en muchos países, se encuentran cerradas, lo que genera una situación trascendental. Cada escuela (y cada gobierno), realizó, según sus criterios y recursos, una transformación de emergencia que no siempre coincide con las todas características de la modalidad virtual, constituyéndose como educación de emergencia. Este estudio descriptivo, de tipo cualitativo, fue realizado en algunos de los países Iberoamericanos, como lo indica su título. Se trató de una encuesta realizada a docentes de nivel primario, secundario, y superior con tres preguntas, y espacios de preguntas abiertas para comentarios adicionales. Obtuvieron un total de 102 respuestas de docentes de Argentina (12), Brasil (4), Chile (11), Colombia (16), Costa Rica (3), Ecuador (5), España (7), México (20), Perú (24).

Se llegó a la conclusión de que en el contexto de emergencia sanitaria, los docentes, debieron adaptarse de manera inmediata e improvisada a una modalidad diferente. Una verdadera transformación de la modalidad presencial a la virtual implicaría la modificación de planes de estudio, y estrategias evaluativas, lo que requiere formación docente. Se trata de un cambio organizativo y de gestión, que concierne al estado y a las instituciones educativas. También resalta la importancia de que los docentes en formación, y el alumnado reciban mayor instrucción en competencias digitales, debido a que nuestra sociedad, más allá de la pandemia, se encuentra en un proceso de transformación digital, que parece, no tener fin.

Ramon Peralta, Verónica realizó una investigación titulada “Uso de Plataformas Digitales en el Proceso de Educación Virtual - Nivel Inicial en tiempos de pandemia por el COVID19.” (2021) Este trabajo persigue el objetivo de analizar el uso de plataformas digitales como herramienta en el proceso de educación virtual, producto de la emergencia sanitaria que causó la pandemia, dentro del nivel inicial. Se desarrolló una entrevista estructurada con preguntas abiertas, la cual se aplicó a una muestra de 4 docentes. El enfoque de la investigación es cualitativo. A partir de la investigación, la autora concluye: debe valorarse la utilización de plataformas digitales dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, ya que incrementa habilidades y destrezas que apuntan a buenas prácticas de estudio, ante la situación de educación de emergencia. Además, es necesario que los docentes investiguen más sobre diversos medios que la digitalización ofrece, ya que en este periodo demostraron tener un conocimiento medio. Y por último, las plataformas digitales deben ser utilizadas de forma más metodológica, para de esta manera favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje, tal es así que la incorporación de las últimas tecnologías al sistema educativo se convierte en uno de los mejores desafíos para el mismo.

Huamán Ramos, Torres Inga, Amancio Anzuhuelo, y Sánchez Díaz (2021) publicaron “Educación remota y desempeño docente en las instituciones educativas de Huancavelica en tiempos de COVID-19” en la revista de investigación: Apuntes Universitarios, volumen 11. Dicha investigación pretende describir el desempeño de docentes de nivel secundaria, en una ciudad de Perú. Para ello se han recolectado datos a partir de entrevistas semiestructuradas dirigidas a una muestra compuesta por 4 docentes de distintas áreas, 4 directivos/ coordinadores, y 6 estudiantes. Posee un enfoque cualitativo. Las conclusiones a las que arriban los autores son: la transformación de la educación presencial a la remota fue tan abrupta, que generó grandes esfuerzos adaptativos. El uso de recursos y herramientas tecnológicas se convirtió en un desafío para los docentes, quienes debían incrementar su competencia digital dado que su desempeño estaba referido a la misma. Esto generó cambios en su comportamiento socio emocional, presentando frecuentemente ansiedad, tristeza, ira, preocupación, entre otras emociones negativas.

El artículo: “Prácticas, percepciones y emociones de docentes de Argentina en tiempos de pandemia Covid-19”, es una investigación realizada por Vergara; Fraire; Manavella; y Salessi. (2021). El estudio se focaliza en analizar las formas de percibir y

sentir la realidad durante la educación de emergencia producto del Covid 19, desde una perspectiva sociológica. Este trabajo es de enfoque mixto, y presenta un alcance descriptivo. La muestra fue constituida por 387 docentes de distintos niveles (inicial, primario, y secundario) y gestión (privada, pública) de las provincias: Buenos Aires, Córdoba y Santa Fe (Argentina). Se recolectaron datos a partir de encuestas online. Las conclusiones expuestas giran en torno a la corrección: toda la actividad docente, incluida la evaluación, y corrección sufrieron cambios abruptos. Esto, pudo traer consigo tensiones en las percepciones y emociones. Los datos revelan que en la corrección, incremento sentimientos de impotencia y tristeza sobre todo en el nivel secundario, el cual tuvo mayor carga horaria y variación en horas de trabajo. Además enfatizan la impotencia y alerta en cuanto a las dificultades de la enseñanza remota. Aun así, las autopercepciones de los docentes resultaron positivas. Emociones como alegría y orgullo tuvieron más lugar en nivel inicial y/o primario.

Las investigaciones expuestas exploran la temática de la educación de emergencia, desde diversos contextos y enfoques. Algunas se centran en los docentes, otras revisan la perspectiva de la comunidad educativa en general, incluyendo a directivos y/o padres y estudiantes. Respecto a la población, varía entre agentes educativos de diversos países y niveles educativos. En la presente investigación se busca reducir la muestra a un único nivel educativo (inicial) dentro de un contexto específico, a fin de reducir variables para profundizar datos.

Todos los estudios, son de gran interés para la comunidad educativa y para la sociedad en general, ya que abordan un fenómeno que atravesó todos los ámbitos, y dejó interrogantes e iniciativas hacia la digitalización escolar. En esta investigación se busca aportar a una temática poco explorada, y novedosa, a fin de servir como puntapié para futuras investigaciones, ofreciendo perspectivas de quienes encarnaron el proceso. Aún queda mucho por pensar, el camino recién comienza, y acompañar la trayectoria educativa de quienes realizaron los primeros años de educación formal en educación de emergencia, para analizar posibles consecuencias, está en la mira de más de un investigador, se busca que el presente estudio de sustento a los próximos.

3.Marco teórico

3.1. Tecnología y educación

Hace ya varios años, la tecnología viene avanzando a pasos agigantados. Todas las instituciones y la sociedad en general deben realizar un esfuerzo por adaptarse a un mundo cada vez más digitalizado. ¿Qué es lo que sucede con la educación? ¿debe seguir su ritmo? ¿debe integrarse a ella? ¿o se trata de un proceso inverso, donde la tecnología es quien debe seguir el paso de la educación integrándose en ella? Estos interrogantes, ciertamente, no tienen una única respuesta. Distintos pensadores presentan variadas perspectivas, y en general no se trata de un movimiento unilateral, sino recíproco, tecnología y educación se complementan.

Lo que no deja de ser cierto es que la globalización y el avance desenfrenado de la tecnología ha invadido todas las esferas de la vida de los individuos. Lo social, lo laboral, lo comercial, lo cultural, etc. Es evidente que la tecnología tiene metas en la educación, ofrece recursos de lo más variado, pero para poder emplearlos de manera favorable, se requiere no de un cambio abrupto y total de la educación tradicional, sino una evolución de la misma. Desde esta perspectiva tecnología y educación, se flexibilizan en pos de integrarse en un proceso dinámico, que no es unilateral. (Salinas, 2011)

Pero para que este proceso sea armónico debe superar obstáculos, para empezar, la escuela, y la comunidad educativa, debe contar con recursos tecnológicos, lo cual está relacionado con la brecha digital. Y como expone Edel Navarro (2010) “es necesario formar usuarios y consumidores de tecnología”(p.8), tanto docentes como alumnos deberán aprender usos de diferentes entornos, modos de uso responsables, de comunicación, comprensión y creación de la información, es decir deberán pasar por un proceso de alfabetización digital. Ahora, es interesante enmarcar estos obstáculos en la educación de emergencia, motivo de la pandemia por Covid 19. Las dificultades expuestas (meramente técnicas y económicas) se agravan por las características propias de una emergencia, lo inesperado, imprevisto e inmediato. Es una situación que acontece de repente, irrumpe, y requiere soluciones inmediatas, y hasta improvisadas. Y esto provoca una nueva dimensión de obstáculos, lo emocional. Estos cambios abruptos, generan incertidumbre, angustia, el repensar cómo hacer escuela, y cómo pertenecer a la

misma, fue un desafío enorme para docentes y alumnos. El encierro y el aislamiento requerían de aquel entramado social, que la escuela constituye. Fue necesario, más allá de cuestiones materiales, crear espacios de escucha e intercambio. (Szyber, 2020)

3.2. Educación virtual

La educación virtual es un proceso de enseñanza-aprendizaje, donde alumno y profesor, se encuentran en distintos lugares geográficos. Debido a esto, la interacción se da mediante diversas tecnologías. En este contexto, hay una notable flexibilización temporo-espacial. (H. Gil Ramírez, 2000)

Este tipo de educación se caracteriza por estar más centrada en el aprendizaje que en la enseñanza, y así mismo se centraliza en el alumno, en vez de en el profesor. El alumno, con un rol activo, aprende por sí mismo, interactuando con el docente, y con las herramientas que este brinda, así como también con sus compañeros. Se busca alcanzar un aprendizaje autónomo y colaborativo. El docente es un “facilitador” de oportunidades de aprendizaje. La enseñanza no es lineal, el docente ya no se presenta como poseedor del saber, el acceso al conocimiento se da a través de la hipermedia. Lo cual se aleja de la enseñanza por instrucción para acercarse al aprendizaje constructivo y al descubrimiento.

El aprendizaje “autónomo” busca que el estudiante, tome sus propias decisiones para lograr y regular su propio aprendizaje. Lograr este tipo de aprendizaje no es tan simple, y depende de varias condiciones. Entre ellas, por ejemplo, la motivación del alumno. Esta última es fundamental en toda situación de enseñanza- aprendizaje, pero en la educación virtual, toma un rol central, de ella dependerá la actitud del alumno frente a las propuestas, y el grado de responsabilidad y cumplimiento de las actividades de forma autónoma. Los docentes, deben sostener y favorecer la motivación de sus alumnos, proponiendo actividades significativas para ellos. (Sierra Varón, 2011)

El aprendizaje “colaborativo” potenciará al autónomo. Los estudiantes deben conocerse, identificar cómo aprenden, qué técnicas les conviene emplear, deben aprender a aprender. La comunicación e interacción en el aprendizaje colaborativo favorecerá estos procesos, los alumnos compartirán experiencias, adquiriendo nuevos saberes y aprendiendo con y/o de sus compañeros. (Sierra Varón, 2011)

Para implementar esta modalidad de educación, hay requerimientos que se deben cumplir, tales como: capacitar estudiantes y docentes en el uso de la tecnología, conformar un equipo de profesionales que incluya expertos en los contenidos y pedagogía como también expertos en la informática, contar con recursos físicos y tecnológicos para llevar a cabo la enseñanza, desarrollar contenidos básicos y establecer de forma precisa los sistemas de evaluación, establecer estrategias de seguimiento y apoyo a los alumnos, facilitar vías de comunicación con docentes y compañeros, etc. (Gil Ramírez, 2000) Además, cabe recalcar, que los docentes deben familiarizarse con el uso y manejo de las tics, y su metodología, conocer los diferentes tipos de entornos virtuales de aprendizaje para poder seleccionar lo más acorde para alcanzar cada objetivo. También deben dominar los contenidos de su materia, y propiciar interacción, utilizando distintas estrategias para aproximarse más a sus estudiantes, y dando lugar a que interactúen entre ellos.

3.3. Virtualización de la enseñanza

La virtualización de la enseñanza no tiene que ver con eliminar la educación presencial, apunta a integrar de manera paulatina, espacios para aprender de forma virtual. Salinas (parafraseando a Pérez et. al., 2011), menciona algunos requisitos para emprender la virtualización de la enseñanza en un proceso armónico.

Entre ellos está, primero, perder el miedo, tener confianza y seguridad, experimentar, animarse a intentar. Además no aferrarse a prácticas pasadas, y comprender la importancia del cambio, en términos de evolución. Es decir, cómo esta integración del mundo digital favorece el proceso enseñanza-aprendizaje.

Los requisitos expuestos anteriormente tienen que ver con lo actitudinal, ¿y qué sucede con los contenidos?

Respecto a estos, en principio se debe evaluar el enriquecimiento que otorga la intervención de la tecnología en cada contenido a enseñar, ya que si no facilita la aprehensión de estos, no tendría sentido la virtualización.

Además se deben determinar objetivos, que priorizarán el aprendizaje y no el uso del recurso digital, planificar en búsqueda de un aprendizaje activo, participativo, y elegir

la mejor herramienta para cada situación. También es recomendable la propuesta de trabajos colaborativos, en equipo, e interdisciplinarios.

Sumado a esto, cabe destacar, que la virtualización de la educación, no debe ser un proceso forzoso, la meta no es eliminar la educación convencional presencial, sino enriquecerla con las transformaciones correspondientes.

3. 3 a. Entornos virtuales de aprendizaje (EVA)

Los entornos virtuales de aprendizaje son aquellos espacios educativos que se encuentran en la red y posibilitan el intercambio didáctico. Son recursos digitales, su correcta utilización permite el desenvolvimiento de competencias digitales, y posibilita la interacción didáctica remota y asincrónica.

Salinas, M. (2011) menciona cuatro características básicas. Las dos primeras refieren aspectos técnicos, mientras que las dos últimas, educativos. En primer lugar, expone que no se trata de un espacio físico, sino digital, luego la segunda característica refiere a que se encuentra en la red, con lo cual su acceso será a través de algún dispositivo con conexión a internet. La tercera característica indica que las tecnologías digitales que lo conforman deben ser soporte para actividades formativas de estudiantes y docentes y la última, que la interacción didáctica es mediada por tecnologías digitales. Esta ausencia de presencialidad flexibiliza el orden de tiempos y espacios, posibilitando intercambios remotos y asincrónicos. Además el alumno posee un rol más activo y autónomo, lo que le permite fortalecer la autodisciplina (ya que debe gestionar su aprendizaje, organizar sus tiempos, y sus metas, además utilizar su voluntad, y decisión para alcanzarlas), el autoaprendizaje (el alumno se exige a sí mismo, toma decisiones, es activo, y participativo), y el trabajo colaborativo (el estudiante se potencia a través de la experiencia de los otros, intercambian conocimiento). (Rugeles Contreras, et. al., 2015)

Como vemos los EVA, poseen una dimensión tecnológica y una educativa. La primera tiene que ver con aquellas herramientas/ aplicaciones que construyen el entorno, las mismas que sirven de soporte para el desenvolvimiento de actividades educativas. Mientras que la segunda se relaciona con el proceso de enseñanza-aprendizaje que sucede en el entorno, el cual es dinámico, social. Así, tecnología y educación se interrelacionan y complementan, potenciándose.

3.3b. Tipos de Eva

Existen diferentes tipos de entornos digitales de aprendizaje, es importante conocerlos para poder elegir, en cada caso, el más favorecedor.

A continuación, se desarrollarán cuatro tipos: plataformas de E-learning, blogs, wikis, y redes sociales.

Las plataformas e-learning, son aquellas que fueron creadas con fines educativos. Generalmente requieren mayor conocimiento, ya que tienen múltiples herramientas, como por ejemplo, módulos de contenidos, foros de discusión, agendas, etc. Dentro de esta categoría, hay muchos EVA, que requieren de inversión institucional o docente, ya que son servicios pagos. (Salinas, 2011) Su objetivo es favorecer, enriquecer y facilitar la práctica de la formación a distancia. (Díaz Zelada, 2020)

Los blogs, wikis y redes sociales no fueron constituidos con metas educativas, pero aun así la educación los utilizó a su favor. Se trata de entornos gratuitos, que requieren menor conocimiento informático. (Salinas, 2011)

Los blogs son entornos que propician la interacción e intercambio. Es una página web donde hay entradas y comentarios, posibilitando el diálogo remoto. El autor es quien podrá editar o borrar comentarios.

Los wikis, son ideales para propuestas de aprendizaje cooperativo, dado que cualquier usuario puede agregar contenido, ampliar e incluso modificar el aporte de otro libremente. (Díaz Zelada, 2020)

El interés de las redes sociales reside en contactar personas con intereses similares o iguales. En educación se suelen utilizar para la creación de grupos privados. Estos grupos pueden estar constituidos por docentes y alumnos (facilitando la comunicación fluida, la entrega bibliográfica, la recepción de trabajos prácticos, etc.) o simplemente por un grupo de alumnos (en busca de realización de trabajos en grupo o puesta en común de material). Incluso muchas instituciones poseen su propio perfil, manteniendo vínculo con toda la comunidad educativa. (Salinas, 2011)

Ahora bien, ¿Cómo elegimos el correcto? Lo primero que se debe tener en cuenta a la hora de elegir el EVA a utilizar, es el entorno. No solo debemos atender a la dimensión

tecnológica del mismo, sino también a la educativa, humana, social y dinámica. ¿Qué deseo enseñar y a quienes, en dónde y en qué momento?

Así es que la elección estará determinada por diversos factores. Salinas (2011) los conceptualiza en cuatro tipos: institucionales, didácticos, tecnológicos y personales:

-Institucionales: tiene que ver con los recursos tecnológicos y humanos que posee la institución educativa. Entre los EVA y las posibilidades institucionales, no debe haber una brecha, deberían funcionar en armonía.

-Didácticos: se deben elegir en función con el tipo de enseñanza aprendizaje que se busque.

-Tecnológico: este factor se relaciona con la usabilidad del entorno, que me permite, que condiciones de seguridad posee, que complejidad supone su uso, etc.

-Personales: al trabajar con un EVA, se deben tener en cuenta los recursos tecnológicos y cognitivos, del docente, el niño y/o la familia. (Si poseen dispositivos, conexión a internet, conocimiento informático, entre otras.)

Concluyendo, los EVA ofrecen diversos recursos que resultan muy adecuados para desarrollar una situación de enseñanza-aprendizaje, los diferentes tipos que mencionamos pueden adaptarse a diferentes propuestas, pero no se debe ignorar el hecho de que la elección del diseño tecnológico debe acompañar a la intención pedagógica y al contexto social, cultural y económico en el que estamos inmersos. (Díaz Zelada, 2020)

3.3c. Rol del docente en los EVA

La utilización de los EVA supone un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el alumno. La figura del docente muta, no es la de transmisión del saber. Su tarea es vehicular el proceso de adquisición del aprendizaje que llevan a cabo los estudiantes, facilitarlo, proponiendo actividades, verdaderas oportunidades de aprender. (Salinas, 2011) En este caso, no se trata de instruir, de impartir conocimiento, sino centrarse en el proceso cognitivo autónomo del estudiante y su aprendizaje en colaboración, para así favorecerlo. (Silva Quiroz, 2010)

Deberá ofrecer espacios de participación, interacción (con docentes y pares), y colaboración para propiciar un aprendizaje activo; también acompañamiento constante al estudiante, para orientar la realización de propuestas y evaluar el proceso. Además debe orientar a los alumnos sobre el funcionamiento de las aplicaciones, ser soporte técnico y guía, y mediar favoreciendo la comunicación. (Salinas, 2011)

Asimismo, deberá elegir entre las múltiples opciones y recursos que existen para enseñar en un EVA, dependiendo del contenido que desea trabajar, (Salinas, 2011) ya que la tecnología educativa, no es suficiente, el docente es quien la impregna de sentido pedagógico. (Silva Quiroz, 2010)

Como vemos, para que los EVA puedan innovar de forma positiva en la educación, es necesario, docentes capacitados para poder aprovechar estos nuevos recursos. Es imprescindible tener la voluntad de experimentar nuevas formas de enseñar y de aprender, así como también contar con perfeccionamiento docente y cambios adecuados en los planes de estudio y currículum. (Díaz Zelada, 2020)

Los docentes, en su rol de facilitador, deben ser capaces de diseñar y regular entornos de aprendizaje, ofreciendo herramientas a sus estudiantes, y sin dejar de tener en cuenta que se trata de un espacio colaborativo, en el cual se construye y se comparte en comunidad el conocimiento. (Silva Quiroz, 2010)

3.4. El mayor obstáculo de la educación virtual: “La brecha digital”

La sociedad y la economía cambian y se ajustan a las nuevas tecnologías. Estos cambios, han reforzado la brecha existente entre los sectores más privilegiados y los más vulnerables. Solo un porcentaje de la sociedad disfruta del acceso a la tecnología y los servicios que ofrece, así como de sus beneficios. Esta diferencia que se da entre grupos sociales causa una separación que es denominada “brecha digital”. (Serrano S., A. y Martínez M, E., 2003)

“La brecha digital no es otra cosa que el reflejo de la brecha social en el mundo digital” (Pimienta, 2007. Pp. 1)

Lo primero en que solemos pensar al hablar de brecha digital, es en la posibilidad de tener o no, dispositivos tecnológicos, como celulares, computadoras, etc. Pero el concepto de brecha digital se fue profundizando a lo largo del tiempo llegando a la

conclusión de que tres aspectos la determinan: la infraestructura, la capacitación y el uso de los recursos. El primero se refiere a la posibilidad (o imposibilidad) de poseer computadoras u otros dispositivos conectados a la red. En este aspecto mucho se ha avanzado en nuestro país, ya que ha crecido el porcentaje de usuarios que cumplan con esta condición, aunque aún queda mucho por avanzar. El segundo aspecto, la capacitación, se refiere a la capacidad o dificultad de usar estas tecnologías de manera adecuada. Así se pone en juego el concepto de alfabetización digital. El tercer y último aspecto, se refiere a la posibilidad de usar los recursos que la red ofrece, esto va más allá del acceso a la información, se extiende a utilizar recursos para nuevas formas de educación y trabajo, así como también para entretenimiento y ocio. (Kemly Camacho, s/f)

Como vemos, la brecha digital no se cierra solo con provisión de instrumentos tecnológicos, el problema va más allá y requiere soluciones tan complejas como su esencia. Su reducción dependerá de proyectos personalizados, ajustados a las necesidades de cada población, procurando un desarrollo sostenible. (Serrano. y Martínez, 2003)

Ahora bien, ¿Cómo afecta esto a la educación? Si bien depende mucho de la comunidad educativa, en líneas generales, constituye una barrera para la educación virtual y para la virtualización de la enseñanza.

En muchos países, si bien se reconocen los beneficios de incorporar entornos virtuales de aprendizaje, o la posibilidad de ofrecer educación virtual, no se utilizan como recurso masivo, ya que debido a la brecha, no hay suficiente infraestructura, ni capacitación en las escuelas, ni en las familias. (Muñoz Flores, 2010)

Este es uno de los muchos obstáculos que se presentan en Argentina. A la brecha digital podemos sumarle la inexperiencia de docentes, que no han tenido experiencia como alumnos de educación virtual; la “marcada cultura de la presencialidad” que hace que se extiendan las mismas prácticas docentes a la modalidad virtual, lo cual no resulta beneficioso, porque no hay un verdadero cambio, ni adaptación a entornos virtuales; y la burocracia del sistema que exige trámites presenciales, en cursos dados de manera virtual, a distancia, en los que se pueden anotar personas de todo el país. (Rey Valzacchi, 2010)

3.5. Educación de emergencia

En consecuencia con la emergencia sanitaria producto del Covid 19, que afectó a todos los países, Argentina realizó en el 2020, una de las cuarentenas más extensas. En virtud de la declaración del brote del nuevo Coronavirus como una pandemia, realizada por la OMS el día 11 de marzo del 2020, los países adoptaron distintas medidas gubernamentales. Entre aquellas que tomó el Estado Argentino se encontró el cierre de las escuelas. Equipos directivos, equipos de orientación escolar, docentes, padres, tutores, y estudiantes debieron realizar grandes esfuerzos para llevar a cabo una “educación de emergencia”, en esta investigación se ha elegido este término sobre el que comúnmente utilizó la población, y los medios masivos de comunicación “educación virtual”.

La palabra emergencia, contextualiza lo sucedido a partir del 20 de marzo del 2020. El decreto 297/2020, paralizó al país en un Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, Aunque ya anteriormente, el día 15 de marzo del 2020 se había suspendido la presencialidad de los alumnos, aunque no así la del personal docente, no docente y directivo (resolución 108/2020). Atento a esto el día 16 de marzo de 2020 se publica en el boletín oficial la resolución 106/2020, a partir de la cual se pone al servicio de docentes, padres y alumnos el programa “Seguimos educando”.

Constituyó una verdadera emergencia, una situación imprevista que requiere atención y prontas soluciones. La educación en modalidad virtual no tiene que ver con esto. Se trata de planes de estudio y planificaciones pensadas en entornos digitales, además de profesionales capacitados para llevarlo a cabo y alumnos que eligen esa oferta educativa. He aquí el motivo del cambio conceptual, la transformación obligatoria, imprevista, e improvisada que azotó al sistema educativo y sus actores, constituye una educación de emergencia.

Por ello el gobierno desarrolló programas, como “Seguimos educando” , apuntando a suplir falencias y deficiencias que esta educación presentaba, o al menos contribuir a su mejoría. Según la resolución 106/2020, el programa fue creado siguiendo criterios de accesibilidad y usabilidad. Ofrece material audiovisual, programas de tv, cuadernillos de actividades (los cuales se entregarían gratuitamente en comunidades

educativas que no cuenten con acceso a la red), recursos digitales, así como orientación y capacitación para padres, docentes y directivos. Todo esto apunta a reducir el impacto de la brecha digital, ofrecer diferentes formas de acceso al conocimiento para dar continuidad pedagógica, propiciar apoyo y formación al docente para que puedan responder a las nuevas demandas, y hacer un puente con la familia, que ha tomado un rol crucial en el proceso educativo de los estudiantes debido al aislamiento, motivo por el cual Unicef (entre otras organizaciones), ha desarrollado una guía de consejos dirigidos a las familias, para moderar situaciones complejas, entre las cuáles se aborda el tema de la educación de emergencia, recomiendan a los padres: establecer rutinas diarias, ayudar a gestionar tiempos para realización de tareas, motivar a los niños, realizar con ellos juegos educativos, mantenerlos seguros e informados de los riesgos en línea, etc. (Unicef, 2020)

3.5a. “Seguimos educando”

El 15 de marzo de 2020, se sancionó la resolución 106/2020 del ministerio de educación de la República Argentina. La misma fue publicada en el boletín oficial al día siguiente. Dicho documento presenta el programa “Seguimos educando” junto con sus objetivos, los cuales son: dar continuidad a las actividades de enseñanza del sistema educativo; asegurar la distribución de recursos y materiales incluidos en el programa; ofrecer materiales y recursos según núcleos de aprendizaje prioritario de cada nivel; y elaborar y difundir materiales y/o recursos culturales para uso familiar y/o comunitario. (Resolución 106/2020, artículo 2)

Entre las acciones que comprende el programa se encuentran:

- Ofrecimiento de plataforma digital: www.seguimoseducando.gob.ar, que incluye recursos didácticos, de autoaprendizaje, sugerencias para docentes y familias. Así como también propuestas didácticas y de comunicación, herramientas de videoconferencia, etc.

- Material de apoyo a la tarea docente: puesta a disposición de recursos educativos, secuencias didácticas y propuestas formativas.

- Producción y emisión de la programación audiovisual. (Televisión Pública Argentina y sus repetidoras, Encuentro, Paka Paka, DeporTV, Radio Nacional y Cont.ar)

- Producción y distribución de material impreso para las comunidades educativas sin acceso a internet, y/o en contextos de alta vulnerabilidad.

- Distribución de recursos didácticos y lúdicos destinados a niños y niñas de edad correspondiente al nivel inicial.

- Recursos y sugerencias para la familia. (Resolución 106/2020, artículo 3)

En resumen, el programa pretendió acompañar a docentes, padres y estudiantes, de diversos modos, intentando complementar la educación de emergencia y solventar la brecha digital, para alcanzar la continuidad del proceso de enseñanza aprendizaje.

3.5b. “Currículum prioritario”

El 9 de octubre del 2020, salió la resolución conjunta 1872/2020 de la Dirección General de Cultura y Educación que entre otras cosas, aprobaría el documento “Currículum prioritario” para el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires. En el mismo, se presentan las prioridades curriculares (para cada nivel y modalidad) , la reorganización y extensión de los tiempos institucionales que se destinen al desarrollo de las propuestas de enseñanza específicas, así como también saberes, propósitos necesarios en toda situación de enseñanza. Además el documento ofrece consideraciones de enseñanza, objetivos de aprendizaje y selección de saberes, no se reduce a un punteo de contenido a trabajar.

Cabe aclarar, que este documento se ha definido a partir de los diseños curriculares vigentes, en un contexto de aislamiento social y preventivo obligatorio que definió la suspensión de clases presenciales. Además se ajusta a las regulaciones existentes: núcleos prioritarios de aprendizaje (NAP) , diseños curriculares de la jurisdicción, resoluciones federales y provinciales, y se piensa desde el contexto social de GBA.

4. Encuadre metodológico

En este estudio se llevará a cabo una investigación cualitativa de tipo exploratoria-descriptiva, con un corte temporal transversal. Los datos se obtendrán a través del trabajo de campo. El tipo de técnica a utilizar será entrevistas semiestructuradas, de elaboración propia, dirigidas a docentes de nivel inicial, de escuelas de gestión privada, y que se hayan desempeñado en su rol a lo largo del ciclo lectivo 2020, quienes constituyen la unidad de análisis.

La muestra es elegida en forma no probabilística, con la técnica bola de nieve, y busca abarcar las tres secciones que constituyen al nivel. En total serán 5 elementos. De las entrevistadas dos trabajan en primera sección, una en la segunda, y dos en la tercera.

Todas ellas, trabajan en el mismo establecimiento educativo, el cual es de gestión privada, cuenta con tres niveles educativos (inicial, primario, y secundario) y está ubicado en el conurbano bonaerense.

Cabe aclarar, que se preservarán los nombres completos de las docentes, así como también de la escuela para resguardar su anonimato.

5. Análisis e interpretación de datos

Para realizar el análisis de los datos obtenidos, se los clasificara en 4 categorías temáticas: “Recursos materiales y cognitivos”, “Elección de plataformas y recursos”, “La mirada docente acerca de su efectividad” y “Desafíos personales y aprendizajes reconocidos por las docentes a fin del ciclo lectivo 2020”.

Los elementos de la muestra poseen las siguientes características:

Docente	Edad	Sección del nivel en que se desempeñó
1	47	1era.
2	31	3era.
3	33	2da.
4	39	3era.
5	25	1era.

5.1. Recursos materiales y cognitivos

En relación a los recursos materiales, todas las docentes contaban con algún dispositivo al inicio del ASPO, que les posibilitaba la conectividad. Aun así 4 de 5 docentes entrevistadas, necesitaron, ya sea por fallas técnicas o falta de disponibilidad en sus equipos, invertir en equipos nuevos. Pero además de contar concretamente con los dispositivos hubo otro factor en juego: la conectividad. Respecto a este, solo una docente se refirió a la propia conexión internet, estableciendo que este era uno de los problemas que ponían en riesgo su accionar: *“Uno de los problemas era el tema de la conexión, tener buena señal para poder dar la clase y que no se corte o queden congelados, eso me estresaba un poco”*. El resto de las entrevistadas hizo alusión a la falta de conectividad de muchos alumnos. La mayoría comenta que en general el total de alumnos conectados se vio disminuir a lo largo del ciclo, llegando al punto en que no superaba la mitad del grupo inscripto. Los motivos más comúnmente expuestos por las familias ante la falta de conectividad de los niños, según las docentes fueron cuestiones laborales de adultos a cargo, falta de dispositivos, reuniones paralelas de hermanos, desinterés de los alumnos, problemas personales y/o familiares, cansancio y/o estrés. La mayoría de las docentes

hizo referencia directa y particular al hecho de que las familias, contando con menos dispositivos que reuniones, no priorizaban la conexión del niño de nivel inicial, comentaron: *“tenían hermanos en primaria o secundaria y preferían conectarlos a ellos”*; *“los hermanos también tenían reunión y el nivel inicial era el último en priorizarse”*. Ante esta situación la respuesta de la institución era concreta: se realizaban videollamadas personalizadas en horarios coordinados con los padres (donde se sostenía el vínculo con la docente y se motivaba a niños y familias a sumarse a los encuentros regulares) y se ofrecía material impreso de actividades asincrónicas (que se podía retirar por el jardín o incluso podía llevarlo a domicilio del alumno un directivo). Claramente estas alternativas tenían sus limitaciones. Dependía de la voluntad de la familia coordinar las llamadas, conseguir el material y enviar las actividades resueltas. Aún más, cuando estas condiciones eran cumplidas de manera positiva, algunos aspectos seguían en estado crítico, el vínculo del niño con sus compañeros y por ende el trabajo colaborativo donde el estudiante se potencia a través de la experiencia de los otros, como lo establecían los autores Rugeles, Mora y Metaute (2015), además de su rutina y hábitos de trabajo.

Lo expuesto hasta aquí, se relaciona con el concepto de “Brecha digital”. Más precisamente con el primero de los tres aspectos que la determinan, señalados por Kemly Camacho (s/f): La infraestructura, que se refiere a la posibilidad que tienen (o no) las personas de poseer dispositivos conectados a la red. En la comunidad educativa que nos permite explorar la muestra, al parecer docentes y alumnos, contaban con algunos dispositivos con conexión a la red, pero no era suficiente, porque estos no cubrían las necesidades que la educación de emergencia imponía (por ej. velocidad de internet, memoria, etc.) *“tuve que comprarme un celular nuevo con más memoria y una notebook.”* O porque la cantidad de dispositivos en los hogares no alcanzaban para que todos los integrantes de la familia se conecten a sus reuniones *“Costó adaptarse a trabajar en casa con la tecnología y también con mis hijos que tenían que realizar sus clases”*; *“en casa estaba toda la familia, mis hijas también necesitaban conectarse, su espacio y su dispositivo.”*

El segundo aspecto que determina la brecha digital es: la capacitación, el cual alude a la capacidad o dificultad de usar estas tecnologías de manera adecuada. Indagamos si las docentes entrevistadas creen que tenían los conocimientos necesarios para llevar a cabo la educación de emergencia, dos docentes, no se consideraban capacitadas (D1, de 47 años; D4 de 39 años), dos sí. (D2 de 31 años y D3 de 33) y una

(D5 de 25 años) se encuentra dubitativa, afirmando que tenía herramientas pero pudo aprender más. Podríamos suponer que las diferencias generacionales entre el grupo docente afectan de algún modo los conocimientos respecto a la tecnología moderna, los “nativos” y los “inmigrantes” digitales seguramente se sintieron diferentes frente a la misma situación. La institución donde la muestra se desempeña, en respuesta a estos obstáculos ofreció un curso de informática gratuito y no obligatorio fuera del horario escolar. 4 de 5 docentes asistieron. La docente que eligió no concurrir expone que se explicaban conocimientos básicos, que ella ya poseía y además estaba por fuera de su horario laboral. Una de las docentes alude a la complejidad del curso por los diversos conocimientos previos que poseían las concurrentes. *“La profesora hacía un gran esfuerzo porque había chicas que tenían conocimientos y otras no, y todas preguntaban, ella intentaba explicar cómo podía”*. Ninguna de las docentes realizó una formación extrainstitucional de manera autónoma. La mayoría explican su decisión: falta de tiempo y dinero, *“No, no tenía mucho tiempo, y además tuve que invertir en dispositivos, hacer cursos implicaba más gastos”*

También se indagó acerca de si las docentes conocían el concepto de entornos virtuales de aprendizaje (EVA) ninguna de ellas sabía de qué se trataba, ni los tipos que existen, aun cuando se les algún ejemplo mencionaba ejemplo. *“EVA? No, no sé ni que es”*. Retomando a Díaz Zelada (2020) la elección del diseño tecnológico debe acompañar a la intención pedagógica y al contexto social, cultural y económico en el que estamos inmersos; por lo que si las docentes no tenían conocimientos de los tipo de EVA sus características y alcances, seguramente, la elección de plataformas no haya estado guiada en función de esto.

El tercer y último factor que determina la brecha digital es el uso de los recursos que se refiere a la posibilidad de utilizar recursos para nuevas formas de educación y trabajo, así como también para entretenimiento y ocio. En el marco de la educación de emergencia este factor se vio, en general, alcanzado por toda la sociedad, aunque de manera imprevista, forzosa, inmediata e improvisada, generando confusión e incertidumbre. *“tenía mucha incertidumbre y hasta miedo de no saber cómo desempeñarme”*; *“paso de ser un esfuerzo provisorio a todo o casi todo el ciclo.”*

5.2. Elección de plataformas y recursos

Respecto a los entornos digitales utilizados, todas las docentes han utilizado Zoom, Classroom y Facebook, de manera impuesta por la institución. Algunas de ellas creen que el motivo de esta elección reside en la seguridad de las apps, el mayor conocimiento público o la facilidad en su uso. En la aplicación Zoom sostenían encuentros sincrónicos, en Facebook compartían actividades para toda la comunidad educativa del nivel, y en Classroom realizaban propuestas personalizadas a cada sala, en relación a contenidos trabajados. Además utilizaban WhatsApp para contactarse con los alumnos que no tenían conectividad, y no participaban de los encuentros. Las docentes mencionan algunas otras aplicaciones que utilizaban para la creación de las actividades asincrónicas como Inshot, y Word. Solo una docente (D5) habla de entornos con fines educativos (paginas educativas, Wordwall).

Como establecimos anteriormente, ninguna tenía conocimientos acerca de los EVA, más aún si los hubieran tenido fue la institución educativa la que determinó que entornos serían utilizados. El rol docente en la virtualización de la enseñanza y utilización de los EVA, muta. Su tarea es facilitar el proceso de aprendizaje, no se reduce a la transmisión del saber, debe planificar en búsqueda de un aprendizaje activo, participativo, y elegir la mejor herramienta para cada situación. (Salinas, 2011) Los docentes deben evaluar como el recurso tecnológico a utilizar beneficia cada contenido a enseñar para poder elegir entre múltiples opciones en función de esto . Para que los EVA innoven de forma positiva, no alcanza con la mera utilización de una tecnología educativa de forma aleatoria, porque como establecía Silva Quiroz (2010) es el docente quien la impregna de sentido pedagógico. El hecho de que la institución explorada, imponga determinadas plataformas a utilizar, por toda la comunidad, y para todos los contenidos, desdibuja este criterio. *“Más que elegir se nos impusieron” “los eligió la institución”*

En cuanto a la política educativa “Seguimos educando” una de las docente, D3 ni siquiera la conocía, D2 no la usó, D5 la utilizó sólo como fuente de inspiración, D1, y D4 la encontraron muy provechosa utilizando varias herramientas que ofrecía para sus secuencias didácticas. En este punto encontramos a las docentes divididas al igual que en relación a su percepción de si estaban capacitadas o no, para llevar a cabo la educación

de emergencia. D3 (33 años) y D2 (31), eran quienes afirmaban tener los conocimientos necesarios, y ninguna de las dos utilizó este recurso. D5 de 25 años se había mostrado dubitativa en cuanto a sus conocimientos, estableciendo que estos podían incrementarse, y por ende exploró las herramientas que otorgaba la política, en búsqueda de ideas e inspiración para crear su propio contenido. D1 (47 años) y D4 (39) habían manifestado no sentirse con los conocimientos necesarios para las exigencias de la situación. Ambas comentan haber utilizado diversas herramientas de “”Seguimos educando” y se muestran conformes con el apoyo que les otorgó. *“me pareció muy muy útil. Seleccione actividades del cuadernillo, video, canciones, navegue en búsqueda de ideas...” (D4)*. Podríamos inferir, que las docentes que menos conocimientos poseían son aquellas que buscaron apoyo en el programa. Este pretendía acompañar a docentes, padres y estudiantes, de diversos modos, intentando complementar la educación de emergencia y solventar la brecha digital, para alcanzar la continuidad del proceso de enseñanza aprendizaje. En este punto vemos cómo la brecha digital y los recursos utilizados se entrelazan.

Por último, en relación al juego como recurso didáctico, las docentes opinaron de manera unánime: el juego es central, fundamental en su práctica. Este recurso para enseñar cualquier contenido y motivar a los niños en actividades que les resulten gratificantes fue un aspecto que se sostuvo en la educación de emergencia. *“El juego siempre es transversal a todas las propuestas incluso en la virtualidad”*; *“Era el eje central de cada propuesta. Para que sea gratificante para los chicos era indispensable. En vez de tareas se trataba de juegos donde trabajábamos el contenido deseado”*. Una docente además focaliza en la mayor necesidad que el contexto de emergencia sanitaria provocaba, incluso por fuera de las actividades académicas: *“También se propuso a la familia que armen en casa un espacio de juego, para que ellos tengan acceso a la imaginación y a la creatividad, y no estén inmersos todo el tiempo en los problemas de los grandes... además al no salir a ningún lado estaban aburridos.”* Este recurso por excelencia era el aliado del equipo docente, para motivar la participación de los niños en los encuentros, y además generar un vínculo reconfortante con ellos.

5.3. La mirada docente acerca de su efectividad

En este apartado, analizaremos 3 subcategorías por separado, para una mejor organización de los datos y un mayor entendimiento, a saber: a. “Aspectos curriculares:

contenidos y actividades”, b. “Entramados vinculares entre docentes, familias y alumnos”, y c. “Perspectiva de su accionar y alcance de objetivos”

5.3.a. “Aspectos curriculares: contenidos y actividades”

Todas las entrevistadas debieron realizar cambios en su planificación. Estos fueron en función de focalizar los contenidos prioritarios, y simplificar actividades y recursos a fin de facilitar el apoyo de las familias. Una docente agrega el aspecto de la significatividad que buscaba en las mismas. Siguiendo la línea de Díaz Zelada (2020) para que se dé una virtualización de la enseñanza es necesario que los docentes tengan la voluntad de experimentar nuevas formas de enseñar y de aprender, contar con perfeccionamiento y capacitación profesional y realizar cambios adecuados los planes de estudio y currículum. Las docentes debieron modificar sus planificaciones en función del nuevo escenario, extender las viejas prácticas a la educación virtual no resultaría beneficioso, como bien lo estableció Rey Valzacchi. (2010) Como vimos las características de la educación a distancia, proponen un nuevo rol para docentes y alumnos. Las entrevistadas afirman que sus modificaciones se han basado en el hecho de que las familias debían ayudarlas, suplir y completar de algún modo su accionar, y también en la menor duración de encuentros y contenidos, pero casi ninguna mencionó el hecho de que en el estado de educación de emergencia los roles se habían tergiversado. *“Si, las propuestas se fueron adaptando al contexto, buscando actividades significativas que se puedan resolver en casa”*; *“Si, apuntar a los contenidos prioritarios porque en Menos tiempo y peor condiciones no se podían abordar todos los deseos, y además bajar la complejidad de las consignas y de los materiales para no complicar a la familia”*. Solo D5, mencionó que las modificaciones tenían relación con el contexto. *“Si, las propuestas se fueron adaptando al contexto, buscando actividades significativas que se puedan resolver en casa.”*

Respecto a los modos de trabajo, las docentes comentaron que trabajaron con el juego de manera transversal, también algunas favorecieron la lectoescritura y nociones matemáticas con la implementación del calendario, que a su vez, favorecía la implementación de rutina y la orientación temporo-espacial. Al parecer buscaban usar materiales de fácil acceso y diseño, para que todos contaran con ello. D4 comenta que era difícil intervenir, seguir y acompañar las trayectorias de forma personalizada durante

la implementación de las actividades. *“en la sala podés hacer un seguimiento y acompañamiento más individual.”*

En relación a la duración y cantidad de los encuentros, este aspecto sufrió modificaciones conforme pasaba el tiempo, en un inicio, donde la escuela creyó que las medidas del ASPO, no durarían tanto, los encuentros eran más esporádicos y cortos, además de tener menor contenido pedagógico. Luego la institución se organizó de otra manera y en función de la sección decidió la duración de los encuentros sincrónicos que pasarían a ser diarios: 1era sección: 1 hora, 30 minutos; 2da sección: 1 hora, 40 minutos; 3ra sección: 2 horas. Más allá de la graduación del tiempo en función de las edades que estableció la institución, todas las docentes coincidieron en que la duración propuesta era difícil de sostener, el interés de los niños disminuía y debían buscar muchos recursos que lo mantengan. *“Para mí era mucho tiempo para los niños, ya que les costaba estar frente a la pantalla tanto tiempo ”; “No estaba conforme, era mucho tiempo para niños pequeños, y se dispersaban y aburrían, no había recurso que alcance”; “Creo que fue muy trabajoso, los zoom resultaban largos, y aparte nosotras teníamos un montón más de trabajo”; “La cantidad era difícil de sostener, porque para que se enganchen había que ofrecer actividades de su interés y muy motivadoras todo el tiempo”.* Sumado a esto, ofrecían propuestas a toda la comunidad mediante Facebook y se envían actividades asincrónicas particulares para cada grupo mediante el Classroom, todos los días (aproximadamente 3 actividades). La mayoría de las entrevistadas coincide en que no resultaban muy efectivas, ya que pocas familias las veían y enviaban resueltas. Solo D3 considera que éstas eran efectivas para aclarar y reforzar conceptos, aunque reconoce que no todos las veían. Por este motivo, todas encontraron mayor efectividad en los encuentros sincrónicos vía zoom, e hicieron hincapié en el fortalecimiento de lo vincular que encontraban por ese medio. *“Encontré más efectividad en los zoom, porque podía interactuar con los niños”; “Lo más productivo fue lo sincrónico y vínculo del grupo. Las actividades de classroom, o Facebook funcionaban mal porque los padres a veces ni se las mostraban”; “Creo que fue mejor en las actividades sincrónicas porque se los veía re participativos, entre ellos y conmigo, y las familias participaban también, eran muy responsables y cálidas. Y lo menos productivo era enviar tareas por classroom, porque no las devolvían realizadas casi nunca, salvo alguna excepción.”*

En cuanto a lo atencional y motivacional de las propuestas, las docentes comentan que para sostener la atención de los niños era fundamental ofrecer actividades de su

interés y disfrute. *“Intentábamos con juegos y propuestas que les interesen así se enganchaban más en las actividades”*; *“Canciones, videos, una charla motivadora, cosas de su interés, les mostraba juguetes, títeres, aprovechando el contexto a mis mascotas (ríe)...”* Sierra Varón (2011) refiere a la motivación del alumno (fundamental en toda situación de enseñanza- aprendizaje), pero indica que en la educación virtual, toma un rol central, de ella dependerá la actitud del alumno frente a las propuestas, el grado de responsabilidad y cumplimiento de las actividades de forma autónoma, y en este caso con las familias. Los docentes, tienen el rol de sostener y favorecer la motivación de sus alumnos, proponiendo actividades significativas para ellos, lo cual discurrió en los relatos docentes.

Reconocen la relevancia del factor motivacional, intentaban favorecerlo ellas mismas y también solicitaban que lo hagan las familias. *“Las familias que se conectaban solían motivar a los chicos a participar”* D3 señala la importancia de este factor en niños que no se conectaban: *“se les envía videos animándolos.”* D5 reconoce que con el correr del tiempo estos aspectos se vieron afectados, y se incrementó el cansancio. Reflexión que es congruente con la reducción del número de alumnos que se conectaban regularmente.

Resumiendo, ante la cantidad y magnitud de los cambios, todas las entrevistadas realizaron cambios en sus planificaciones. Las docentes sintieron que el tiempo que debían sostener de encuentros sincrónicos era demasiado (aun cuando se trataba de la mitad del tiempo en presencialidad o menos). Justifican esta visión en la actitud que encontraban en sus alumnos, afirman que debían motivarlos y ofrecer muchos recursos que les sean gratificantes para que participen, focalicen su atención *“se enganchen”*. Además la mayoría coincide en que las actividades asincrónicas que debían diseñar no eran efectivas dado que su recepción y resolución era muy escasa.

5.3.b. “Entramados vinculares entre docentes, familias y alumnos”

Respecto al vínculo con los niños, las docentes manifiestan que lo trabajaron y fortalecieron en los encuentros sincrónicos, tratando de resaltar singularidades mediante la participación de todos. (Compartir, experiencias, trabajos, opiniones, etc.) *“El vínculo se dio con acompañamiento permanente, llamadas, zoom y mensajes a la familia”*; *“Difícil, tratábamos de ir dando lugar a cada uno en los encuentros sincrónicos, que*

muestren sus trabajitos, o compartan cosas, pero eran muy pequeños” D4 acentúa la importancia de lo emocional, *“intente dar espacio para compartir emociones”* y añade que el vínculo logrado es incomparable con el que alcanzaba en presencialidad. *“Hice un esfuerzo enorme, para lograr mantener la atención de los nenes, motivarlos, ayudar a que avancen en sus aprendizajes. Pero el vínculo que se da entre docente y niños en la educación presencial es incomparable”*. En general, a lo largo de la entrevista las docentes, mencionaron varias veces la complejidad que representó no estar en “contacto directo” con los niños. Al hablar específicamente del vínculo con sus alumnos solo D4 y D5 mencionan esta dificultad. Pero todas parecieran estar conformes con lo logrado.

En relación al vínculo que establecieron con las familias, las entrevistadas manifiestan que la participación de éstas era variable. Algunas eran muy comprometidas, y otras dificultaban la continuidad pedagógica. *“Algunos muy bien muy presentes, otros solo participaban por momentos, y otros casi nada”*; *“La participación de la familia fue buena en algunos casos, participaban enviando la tarea de los niños conectándolos al zoom y sacándose dudas enviando mensajes. A otros en cambio les costó más y mostraron poco compromiso”*; *“La falta de conectividad o desinterés de muchas familias hacían imposible el contacto conmigo y los demás niños.”*. A las familias se les solicitaba que gestionen la conectividad y participen de los encuentros sincrónicos, además de que consigan y preparen recursos materiales solicitados para los mismos, y finalmente que muestren y acompañen la realización de actividades asincrónicas. *“Solicitamos mucha participación en las actividades, acompañar a los chicos en las reuniones, mostrarles las actividades asincrónicas, también que preparen los recursos”*.

Una de las docentes acentúa el vínculo positivo logrado con las familias. *“Lo positivo es que se pudo crear un hermoso vínculo con pares y familias”*. Otras se focalizan más en el grado de compromiso para dar continuidad pedagógica que estas asumían, *“que los conectarán y hagan participar, que los incentiven, den ánimo. Eran esenciales porque los chicos de nivel inicial no realizan de manera autónoma la búsqueda de materiales, y la conexión”*; *“Las familias estuvieron como aliadas de la escuela, necesitábamos de ellos para asegurar la conexión de los chicos”*; *“necesitábamos de su colaboración, que los conecten, los ayuden, preparen el material y hagan de puente entre ellos y nosotras”* también, manifiestan que la tratarse de niños tan pequeños la autogestión de la conexión, autodisciplina y aprendizaje autónomo se veían más reducidos, requiriendo el apoyo de

otro. Solo D2 menciona el apoyo que la escuela daba a la familia en este contexto: *“creo que también para ellos era un espacio de contención”*.

D4 y D5 reconocen el rol de valoración (diferente en este panorama) que tenían las familias. Con mayor acceso y reconocimiento de su accionar docente contaban con más herramientas para evaluar y opinar sobre este. *“También nos evaluaban como docentes y opinaban sobre cómo debíamos trabajar”*; *“pero también estuvieron en la posición de juzgar y evaluar nuestro accionar docente”* El hecho de ser evaluadas, juzgadas o aconsejadas por las familias, pudo haber generado tensión o incomodidad en las docentes, y también pudo afectar el vínculo de las mismas con los estudiantes, dado que no poseían el espacio privado que comparten comúnmente en la presencialidad. Esta cuestión también pudo haber afectado a los niños, ya que muchas veces en este espacio de confianza exogámico es qué ellos logran conversar sobre sus preocupaciones endogámicas.

Por último, se indagó acerca del vínculo entre pares, estudiantes con estudiantes. Las docentes manifestaron que los grupos de infantes se reconocían e interactuaban aunque de manera escasa. Algunos grupos (D2 y D4) según sus docentes presentaban mayor interacción, esto podría deberse como bien marca D4 a que se trataba de un grupo ya conformado en la presencialidad, ya que estamos hablando de la tercera sección del nivel inicial. *“Si, se logró que se conozcan. En el zoom a veces dialogaban entre ellos, aunque a veces hablaban todos juntos y no se entendía nada (ríe) pero todos opinaban”*; *“Los chicos ya se reconocían porque compartían sala de 4. La interacción fue mucho más escasa que en la presencialidad.”* (D4 añade que de todos modos, la comunicación se vio afectada en relación al contexto de presencialidad) El grupo a cargo de D3 es segunda sección y también se resaltan aspectos más positivos: *“Si el grupo fue muy unido son muy lindos y cálidos entre ellos.”* D1 Y D5 expresan mayor dificultad, lo cual es lógico considerando que se trata de la primer sección del nivel. *“los incentivaba a que se comunicarán, saludábamos... era difícil, muy peques, a veces querían hablar todos y no se escuchaban pero también es esperable para su edad”*; *“Si, tampoco se recontra reconocían entre ellos, pero se saludaban... hacían algún comentario, festejábamos los cumpleaños...”*. Ninguna de las docentes propuso actividades cooperativas en grupos pequeños. *“No trabajamos individualmente o con todo el grupo”*; *“No. Si bien podía separarlos en salas de zoom, no los hubiera podido supervisar a todos”*; *“No, en grupos pequeños no hicimos actividades porque eran muy chiquitines”*. En relación a esto

Salinas (2011) indicaba que es recomendable la propuesta de trabajos colaborativos, en equipo en la virtualización de la enseñanza, ya siguiendo la línea de Sierra Varón (2011) la comunicación e interacción en el aprendizaje colaborativo favorecerá el aprendizaje autónomo, los alumnos compartirán experiencias, adquiriendo nuevos saberes y aprendiendo con y/o de sus compañeros. En el trabajo colaborativo los estudiantes se potencian, se retroalimentan y en ese proceso se conocen más, formando vínculos.

Si bien las docentes se muestran conformes con los entramados vinculares logrados, con los niños, las familias y entre los niños, y mencionan sus aspectos positivos, también logran destacar las dificultades encontradas, como por ejemplo la menor calidad y complejidad de los vínculos.

5.3.c. “Perspectiva de su accionar y alcance de objetivos”

Las docentes se muestran orgullosas de su accionar. Lejos de focalizar los déficits, resaltan lo logrado bajo las condiciones dadas. *“Me siento conforme con los objetivos logrados por que considero que a pesar de tener cero conocimiento en lo que respecta a la educación a distancia, seños, familias que participaban y niños brindamos lo mejor que pudimos.”* El factor: “esfuerzo” las reanima. Priorizan el proceso los avances y aprendizajes. Reconocen que no pudieron sostener los objetivos propuestos en vistas de un ciclo lectivo convencional, pero están conformes con lo que han logrado. Esta sensación es fundamentada por las mismas en el avance pedagógico observado en sus alumnos, el cariño que estos trasmitían, las opiniones de las familias y la autopercepción de superación y aprendizaje que desarrollaron. Respecto a los objetivos alcanzados también se muestran positivas. Reconocen más allá de la conformidad con lo logrado que en otras condiciones los resultados hubieran sido mejores. *“No los que tenía cuando empezó el año pero creo que se logró mucho avance en el aprendizaje de alumnos y de docentes, con el apoyo indispensable de la familia para este nivel”; “Siento que me manejé bien, pero obvio me hubiese ido mejor si estaba cerca de los niños”; “fue efectiva, lo vi reflejado en comentarios de padres, en el cariño de los niños. Pero hubiera sido mejor de no ser por la virtualidad” “Me siento conforme con los objetivos logrados por que considero que a pesar de tener cero conocimiento en lo que respecta a la educación a distancia, seños, familias que participaban y niños brindamos lo mejor que pudimos.”*

D4 menciona la importancia no solo en el esfuerzo personal sino también del equipo y las familias. Y acentúa la necesidad de capacitación para docentes y recursos económicos para todos. *“Creo que fue un gran esfuerzo personal y del equipo, que se logró avanzar mucho en lo que es educación a distancia, que se logró mantener una continuidad pedagógica, con quienes lograron conectarse, pero que falta capacitación para los docentes y recursos económicos para todos”* Esto vuelve a remitirnos a los aspectos que determinan la brecha digital. (infraestructura, capacitación, y uso adecuado de recursos)

Como vemos, las entrevistadas dan relevancia a los aspectos positivos del camino que recorrieron a lo largo del particular ciclo lectivo 2020. Orgullosas y conformes con su accionar, no ignoran las complejidades que afrontaron y los cambios a realizar en pos del avance respecto a la virtualización de la enseñanza, más allá de la pandemia. *“nuevas plataformas educativas que se pueden seguir utilizando en la presencialidad”*

5.4. “Desafíos personales y aprendizajes reconocidos por las docentes a fin del ciclo lectivo 2020”

Las docentes reconocen el gran desafío que les significó adaptarse a esta nueva realidad. Sentimientos como miedo, incertidumbre, estrés surgen en sus discursos al comentar las dificultades atravesadas. *“fue un gran desafío, tenía mucha incertidumbre y hasta miedo de no saber cómo desempeñarme, pero después me fui adaptando y encontrándole la vuelta a la manera de enseñar, adaptando no sólo la mente a algo nuevo, sino a la planificación, otros horarios y dar clase únicamente por la pc, en zoom.”*

Entre los mayores obstáculos, las docentes refieren a la extensión y flexibilización de su horario laboral, el desconocimiento acerca de cómo enseñar en ese contexto, la falta de dispositivos (que debían compartir con el resto de sus familias), la conjunción de ámbitos como familia y trabajo, que lleva a la expresión de D2: *“Por momentos uno no encontraba el espacio propio”*, la falta de conectividad propia y de los alumnos, desinterés de las familias, falta de contacto directo con los niños y de los niños entre ellos, y D5 puntualiza la dificultad para la 1era sección de realizar actividades más estáticas que requerían *“mantenerlos sentados frente a una pantalla.”* Uno de los aspectos más mencionados y destacados fue la flexibilización y extensión de su horario laboral: *“una de las dificultades era que ya no cumplíamos un horario laboral, éramos docentes full*

time, y recibíamos mensajes a toda hora”; “Además no había un horario fijo laboral, eso era agotador”; “todo era como que empezaba a partir de la 1 pm y terminábamos super tarde, entre enviar las tareas, llamar a alumnos, hacer planillas de asistencia, preparar material didáctico, imprimir, preparar los cuadernillos para quienes no se conectaban, uff... se modificó el horario de trabajo porque la gente dejó de madrugar y yo que trabajaba a la mañana me tuve que adaptar a trabajar de tarde y de noche inclusive, más el zoom del trabajo”; “nos perjudicaba porque no teníamos horarios de trabajo, debíamos estar disponibles todo el tiempo” “nos perjudicaba a nosotras porque nos quedaban zoom por fuera de nuestro horario laboral, y las que trabajaban doble turno se volvían locas”. Respecto a esto Gil Ramírez (2000) exponía que en la educación virtual como proceso de enseñanza-aprendizaje, donde alumno y profesor, se encuentran en distintos lugares geográficos y la interacción se da mediante diversas tecnologías, hay una notable flexibilización temporo-espacial. Pero cabe añadir a esto, que la educación de emergencia que se dió en el ciclo lectivo 2020, producto de la emergencia sanitaria por Covid-19, no fue una elección por parte de los participantes, se dió de manera forzosa, imprevista, e inmediata, por lo tanto no preparada, ni consensuada, lo que generó incomodidades en docentes y alumnos.

Finalmente, las docentes de nivel inicial nos destacan los aspectos positivos que encontraron a fin del ciclo lectivo 2020: solo D2 expresa que no encontró ningún aspecto positivo, dado el nivel de estrés que le causó el ciclo.

D1 y D3 enfatizan el vínculo con niños, familias y compañeras docentes, a pesar de la situación desfavorable transitada.

D3, D4 y D5 remarcan explorar nuevos campos, experimentar nuevas formas de enseñar y de pensar la labor docente, y aprender e implementar las tics (D5 añade que se pueden seguir utilizando en la presencialidad). D4 y D5 priorizan también el esfuerzo del docente, y su vocación. D5 menciona la flexibilización de la planificación docente. *“saber que un docente intenta todo para poder continuar con esta labor que elegimos”; “En Aspo las maestras brindamos todo lo que podíamos y teníamos y aún más. Fue un año difícil con muchos obstáculos pero también de mucho aprendizaje. En relación a otros años puedo decir que dimos menor cantidad de contenidos, ya que nos tuvimos que ajustar a lo prioritario, y el aprendizaje de habilidades sociales fue mucho más escaso”; “pero las docentes mostraron la vocación, esforzándose para dar lo mejor de sí”.*

Concluyendo, hemos analizado las perspectivas de 5 docentes de nivel inicial. Si bien han reconocido diversos obstáculos, la mayoría de ellas enfatizó en los aspectos positivos, a la hora de pensar en un balance final. Se quedaron con la entrega, el esfuerzo y la vocación docente que empujó su accionar en situaciones inhóspitas, impensadas e impredecibles.

6. Conclusiones

En base al análisis de los datos, encontramos que las docentes manifiestan diversas percepciones del ciclo lectivo transcurrido en el año 2020, en muchas de ellas coinciden y en otras no. A continuación destacaremos las más relevantes para cada categoría analizada.

Respecto de los recursos, todas las docentes que conforman la muestra poseían dispositivos al inicio del ASPO, que le posibilitaban la conectividad, aunque esto no fue suficiente porque la mayoría de ellas debió invertir a lo largo del ciclo en algún equipo técnico, ya sea por la cantidad de dispositivos que necesitaban para la conexión de todo su grupo familiar a las diferentes reuniones en ocasiones paralelas, o por la calidad de los mismo. Más allá de los dispositivos, el factor de la conectividad también influía en sus prácticas. Ambos aspectos (dispositivos y conexión a la red) debían funcionar de modo efectivo tanto para las docentes, como para los alumnos. Este era uno de los motivos por los que muchos estudiantes no participaban regularmente de los encuentros y actividades propuestas. Para las docentes significó un reto encontrar el modo de garantizar la continuidad pedagógica para aquellos que sufrían las consecuencias de la brecha digital en su nivel de infraestructura. Como respuesta a esto el equipo docente debió encontrar nuevos horarios, distintos usos de plataformas y de formas de hacer llegar las propuestas. Lo que generó mayor flexibilización del horario laboral y nuevas actividades del trabajo. En cuanto a los recursos cognitivos, las entrevistadas mostraron perspectivas diversas, algunas de ellas manifestaron la creencia de que contaban con herramientas y conocimientos para llevar a cabo la educación de emergencia, otras que no. Las primeras fueron las docentes más jóvenes de la muestra, mientras que quienes no se sentían con los conocimientos necesarios fueron las de mayor edad. Ninguna de las docentes sabía que era un Entorno Virtual de Aprendizaje, ni los tipos que existían. La institución educativa donde se desempeña el grupo ofreció un curso de informática. Esta capacitación resultó más provechosa para quienes poseían menor conocimiento. La complejidad de la misma residió en que contaba con un único nivel, motivo por el cual los concurrentes tenían conocimientos previos muy diversos. Ninguna de las docentes entrevistadas realizó capacitaciones por fuera del espacio institucional, los motivos expuestos por las mismas fueron falta de tiempo y/o de dinero.

En relación a la elección de las plataformas y recursos, podemos afirmar que los entornos utilizados fueron seleccionados e impuestos por la institución educativa para

todas las docentes y todos los contenidos, es decir que no se pensó en la mejor herramienta para cada situación. Trabajaron por Zoom de manera sincrónica, y por Facebook y Classroom de forma asincrónica. También mencionaron otros entornos que utilizaban para crear el contenido asincrónico (Inshot, Word) . Sólo una docente (la de menor edad) menciona el uso de plataformas educativas como Wordwall. Respecto a la política educativa que ofrece el programa “Seguimos educando”, tres de las docentes no la utilizaron o las exploraron de manera escasa, lo cual es coincidente con las que manifestaban poseer mayor conocimientos y herramientas, y las otras dos, que habían expuesto que no creían tener los conocimientos necesarios para la educación de emergencia, utilizaron varias de sus propuestas y las encontraron muy provechosas. El recurso por excelencia que las 5 docentes entrevistadas utilizaron de manera transversal fue el juego, este vehiculizó las diversas propuestas, haciéndolas amenas y atractivas para el grupo de infantes.

En cuanto a la mirada docente acerca de su efectividad, exploramos tres aspectos: lo curricular, lo vincular y la perspectiva del propio accionar y alcance de objetivos:

De lo curricular se destaca el hecho de que todas las docentes tuvieron que modificar sus planificaciones. En estos cambios contemplaron la reducción y priorización de contenidos, la simplificación de actividades y recursos, en pos de que las familias puedan acompañar las trayectorias educativas de los niños, y la significatividad que debían poseer las propuestas. Ninguna de las docentes mencionó cambios curriculares motivados por la mutación del rol de docente y estudiante debido a la virtualización forzosa de la enseñanza. El modo de trabajo fue como se estableció anteriormente por zoom en encuentros sincrónicos, su duración se ajustaba en función de la sección del nivel, a la primera sección se les asignó 1 hora y media, a la segunda 1 hora, 40 minutos, y a la tercera 2 horas. La frecuencia era diaria. Todas las docentes coinciden en que el tiempo propuesto por la institución resultaba muy largo y difícil de sostener, y destacan el factor motivacional que potencia la atención del alumno, manifestando que para poder sustentar los encuentros debían ofrecer diversas actividades y recursos que sean atractivos y del interés del grupo. Sumado a las videoconferencias, utilizaron Facebook para ofrecer actividades a toda la comunidad, y classroom para ofrecer a cada sala actividades asincrónicas en función de lo que venían trabajando. En este entorno se compartían alrededor de tres actividades por día. Las docentes encontraron estas propuestas asincrónicas poco efectivas, dado que muy pocas las veían y resolvían. Encontraron más

provechoso el trabajo sincrónico en zoom, donde destacan el vínculo directo con los alumnos.

Respecto a lo vincular con los niños las docentes reconocen limitaciones que la situación impuso, mencionan por ejemplo la dificultad para reconocer las emociones de los niños, y de hacer seguimiento más personalizado de sus trayectorias escolares. Más allá de esto, se mostraron conformes con el vínculo logrado. Comentan que lo trabajaban en los encuentros sincrónicos, donde fomentaban la participación e incentivaban a los niños a compartir sentimientos y actividades realizadas. Los vínculos del docente con las familias han tomado un rol de vital importancia para asegurar la continuidad pedagógica de los niños. Las docentes manifestaron que la familia era un gran apoyo y que solicitaban a estas participación, gestión de la conexión de los niños, que les muestren a estos las actividades asincrónicas, los motiven y acompañen en la realización de actividades. Dos de las docentes destacaron que las familias contaban con más herramientas para valorar su accionar docente y opinar sobre este, lo cual pudo haber generado tensiones. En general, los datos obtenidos exponen que la participación de las familias era variable. Finalmente, nos revelan características del vínculo dado entre los niños, este obtuvo diferentes características según la sección del nivel al que correspondían, encontrando mayores obstáculos para la primera sección, y los mejores resultados en la tercera. Las docentes, comentan que los niños se reconocían y dialogaban escasamente. Ninguna de las entrevistadas propuso actividades en pequeños grupos.

En relación a la perspectiva del propio accionar y alcance de objetivos, las docentes se mostraron positivas, afirman haber logrado muchos objetivos, aunque en general, no los propuestos a principio de año, pensados para un ciclo convencional. Su desempeño docente lo hayan efectivo, justifican esto en los avances de los aprendizajes de los alumnos, las opiniones de la familia, el cariño recibido por parte de los infantes, la autopercepción de su aprendizaje, esfuerzo y superación. Destacan los aspectos positivos del proceso sin ignorar las dificultades y obstáculos a los que se enfrentaron.

De la última categoría de análisis, desafíos personales y aprendizajes reconocidos por las docentes a fin del ciclo lectivo 2020 se destaca que las docentes reconocen el gran desafío que les significó los cambios inesperados surgidos a partir del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, y su magnitud. Entre las dificultades más mencionadas están: la flexibilización y extensión de su horario laboral, la falta de conocimientos, de conectividad, de contacto directo con los niños y de dispositivos, la conjunción de

distintos ámbitos como familia-trabajo, la complejidad de encontrar actividades y recursos que motiven a los niños a mantenerse frente a la pantalla participando, y la actitud de desinterés de algunas familias que obstaculizaban la continuidad pedagógica de los infantes que tenían a cargo. Finalmente, las docentes compartieron los aspectos más positivos que encontraron, solo una de las entrevistadas expresa no encontrar nada positivo, debido al nivel de estrés que le generó el ciclo, el resto refiere al vínculo con niños y familias; la exploración, experimentación y aprendizaje de contenidos tecnológicos, e implementación de la tics, que se podrá propagar más allá del ASPO; el crear y repensar la labor docente y el currículum; y el sentimiento de orgullo producto del esfuerzo del equipo docente, la vocación y la entrega del mismo para dar continuidad pedagógica a los niños, y contenerlos emocionalmente, junto con sus familias, en esta situación marcada por el concepto de “emergencia”.

Todo lo expuesto, a lo largo de esta investigación, con los datos recabados a partir de las entrevistas a 5 docentes del nivel inicial, nos describen perspectivas y sensaciones que han quedado del singular ciclo lectivo 2020. Las entrevistadas han brindado información acerca de obstáculos, modos de trabajo, desafíos y aprendizajes que han obtenido al transitar una situación particular, sin precedentes. Los efectos que estas experiencias provocarán en el futuro de las trayectorias educativas de los niños de nivel inicial del 2020 podrán ser evaluados en profundidad durante las siguientes décadas. En este estudio se busca dar a conocer las perspectivas, sensaciones, y representaciones de quienes han vivido y transitado este sinuoso camino, en pos de garantizar que la educación siga en pie, aún en las situaciones más inimaginables. Las docentes han hablado, y los resultados quedarán expuestos en esta investigación a disposición de las próximas investigaciones.

7. Bibliografía

Camacho, k. La brecha digital. (s/f)

Decreto 297 de 2020 [Presidencia de la Nación en acuerdo general de ministros]. Por el cual se establece el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio. 19 de marzo del 2020.

Diaz Zelada, Y. (2020) Plataformas Learning y TI en Programas de Postgrado, Eva: una propuesta para el aprendizaje. *Iberoamerican Business Journal*. (vol. 3, n° 2) Pp. 74-95.

Edel, Navarro, R. (2010). ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE. La contribución de "lo virtual" en la educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (vol. 15. n°44), Pp.7-15

Educ.ar, 2020. Seguimos educando. www.seguimoseducando.gob.ar

Fardoun, H., González,c., Collazos,C., Yousef, M. (2020) Exploratory Study in Iberoamérica on the Teaching-Learning Process and Assessment Proposal in the Pandemic Times. *Education in The Knowledge Society*, (vol. 21) Pp. 17.1-17.9.

Gil Ramírez, H. (2000) Aproximaciones a la educación virtual. *Revista de Ciencia Humanas*, (N°24.). Pp. 129-134.

Huamán Ramos, L. ., Torres Inga, L. A. ., Amancio Anzuhueldo, A. M. ., & Sánchez Díaz, S. . (2021). Educación remota y desempeño docente en las instituciones educativas de Huancavelica en tiempos de COVID-19. *Revista de investigación Apuntes Universitarios*, (vol. 11 n° 3), Pp. 45 - 59. <https://doi.org/10.17162/au.v11i3.692>

Muñoz Flores, J. (2010) El papel fundamental de internet para el desarrollo de los entornos virtuales de aprendizaje y su impacto en la brecha digital. *Revista mexicana de investigación educativa*. (vol. 15, n°44) Pp. 17-33.

Pimienta, D. (2007) Brecha digital, brecha social, brecha paradigmática.

- Ramón Peralta, V.(2021). Uso de Plataformas Digitales en el Proceso de Educación Virtual - Nivel Inicial en tiempos de pandemia por el COVID19. Universidad técnica de Ambato: Facultad de ciencias humanas y de la educación carrera de educación inicial. Ecuador.
- Resolución 106 de 2020 [Ministerio de Educación]. Por la cual se establece la creación del programa “Seguir Educando”. 15 de marzo del 2020
- Resolución 108 de 2020 [Ministerio de Educación]. Por la cual se establece la suspensión del dictado de clases presenciales en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. 15 de marzo del 2020.
- Resolución conjunta 1872/2020. [Dirección General de Cultura y Educación].
- Resolución conjunta 1872/2020. [Dirección General de Cultura y Educación]. Anexo 1.
- Rey Valzacchi Torres, .J (2010) Educación virtual en Argentina. De dónde venimos y hacia dónde deberíamos ir (corrigiendo algunos errores). En Lupion Torres, P. y Rama, C. (Ed.) La educación superior a distancia en América Latina y el Caribe, realidades y tendencias. (Pp. 17-25)
- Rugeles Contreras, P.; Mora González, B.; Metaute Paniagua, P. (2015) El rol del estudiante en ambientes educativos mediados por las TIC. *Revista Lasallista de Investigación*. (vol. 12, n ° 2) Pp. 132-138.
- Salinas, M. (2011) Entornos virtuales de aprendizaje en la escuela: tipos, modelo didáctico y rol del docente. *Universidad Católica Argentina*. Pp.1-12.
- Serrano S., A. y Martínez M, E (2003) La brecha digital, mitos y realidades.
- Sierra Varón, C. A. (2011). La educación virtual como favorecedora del aprendizaje autónomo. *Revista Panorama*, (vol. 5, n°9). Pp. 75-87.
- Silva Quiroz, J. (2010) El rol del tutor en los entornos virtuales de aprendizaje. *Innovación Educativa*. (vol. 10, n° 52) Pp. 13-23.
- UNESCO (s/f) Adverse consequences of school closures.
- Unicef (2020) Acompañar la tarea del equipo docente, las familias y las y los estudiantes en casa, 5 desafíos, 5 propuestas. *Serie los equipos de conducción frente al covid-19: claves para acompañar y orientar a los docentes , las familias y los*

estudiantes en contextos de emergencia.
<https://www.unicef.org/argentina/media/8431/file/Serie-Conduccion-Covid-2.pdf>

Unicef, 2020. La educación en familia en tiempos del COVID-19.

Vergara, Gabriela; Fraire, Vanina; Manavella, Agustina; Salessi, Solana. (2021) Prácticas, percepciones y emociones de docentes de Argentina en tiempos de pandemia Covid-19. Revista científica *Ijeri: International Journal of Educational Research and Innovation*, (vol. 15), Pp. 568-584.

8. Anexo

8.1. Modelo de entrevista

¡Hola! ¡Gracias por participar en la investigación!
Recordá que tu identidad y la del establecimiento educativo se preservará, con el fin de mantener el anonimato.

Este estudio investiga los fenómenos que transcurrieron en el periodo de aislamiento social preventivo y obligatorio producto de la emergencia sanitaria consecuencia del Covid-19. Te solicitamos que respondas con el mayor detalle posible según ese periodo:

- Sección del nivel inicial en la que te desempeñaste:
 - Cantidad de alumnos:
 - Edad que tenías:
 - ¿Hace cuánto te desempeñas como docente?:
- 1) ¿Con qué dispositivos tecnológicos contabas cuando comenzó la educación de emergencia?
 - 2) ¿Fue necesario que adquirieras recursos materiales/tecnológicos nuevos? ¿Cuáles?
 - 3) ¿Pensás que contabas con los conocimientos necesarios para llevar a cabo una educación en modalidad virtual?
 - 4) ¿Qué plataformas y/o recursos utilizaste?
 - 5) ¿Por qué motivo elegiste las plataformas y/o recursos que utilizaste?
 - 6) ¿Sabías lo que son los EVA (entornos virtuales de aprendizaje), y los diferentes tipos que existen?
 - 7) ¿La escuela ofreció formación? De ser así, ¿Qué ofreció? ¿Cómo te resultó?
 - 8) ¿Realizaste alguna formación por cuenta propia? ¿Por qué? De responder de manera positiva, ¿Cuál/cuáles?
 - 9) ¿Tuviste que hacer cambios en tu planificación? ¿Cuáles?
 - 10) ¿Cuánto duraban los encuentros sincrónicos con los alumnos, y con qué frecuencia semanal se realizaban? ¿Estabas conforme con esa cantidad? ¿Por qué?

- 11) ¿Qué actividades asincrónicas se propusieron? ¿Te resultaban efectivas?
- 12) ¿Aproximadamente cuántos alumnos se conectaban?
- 13) ¿La cantidad de alumnos que se conectaban, se vio afectada con el correr del tiempo? De ser así, ¿de qué manera y por qué motivos crees que sucedió?
- 14) ¿Cuáles eran los motivos que presentaban los padres ante la no conexión de los alumnos?
- 15) ¿Qué decisión se tomaba con los alumnos que no se conectaban?
- 16) ¿Qué estrategias se implementaban en caso de que un alumno no se pueda conectar por falta de recursos tecnológicos o tutores presentes? ¿Eran efectivas? ¿Por qué?
- 17) ¿Cómo se gestionó el vínculo con cada alumno?
- 18) ¿Cómo fue la participación familiar?
- 19) ¿Qué solicitabas a las familias? (llámese recursos materiales, participación en las actividades, etc.)
- 20) ¿Qué tipos de actividades proponías para abordar la adquisición de la lectoescritura? ¿Y para trabajar el área de matemáticas?
- 21) ¿Crees que las actividades propuestas funcionaban? ¿Por qué? ¿A qué crees que se debe su buen o mal funcionamiento?
- 22) ¿Utilizaste “seguimos educando”? ¿Cómo? (navegaste en el entorno digital en búsqueda de propuestas/ utilizaste recursos impresos/ la programación audiovisual/ etc.)
- 23) ¿Qué estrategias utilizaste para captar la atención de los estudiantes? ¿Fueron efectivas?
- 24) ¿Qué rol ocupó el juego en este contexto?
- 25) ¿Se logró que los chicos se reconozcan, e interactúen entre ellos?
- 26) ¿Se pudieron hacer actividades en pequeños grupos? ¿Por qué?
- 27) ¿Cómo te resultó trabajar desde tu casa? ¿Encontraste dificultades? De ser así ¿Cuáles?
- 28) ¿Consideras efectiva tu actuación docente (en relación a objetivos alcanzados, resultados académicos, nivel de participación de los alumnos, etc.)? ¿Cómo te das cuenta?
- 29) ¿En qué aspectos encontraste mayor efectividad? (llámese: actividades sincrónicas o asincrónicas, vínculo con el grupo, participación de la familia, etc.) y ¿Cuáles te resultaron menos efectivos?

- 30) ¿Crees que lograste a lo largo del ciclo lectivo tus objetivos propuestos para el grupo?
- 31) Si te pidiera que compararás tu desempeño docente de otros años con el del 2020 atravesado por el ASPO, ¿Cómo lo harías?
- 32) ¿Cuál fue a tu criterio la mayor dificultad para enseñar bajo esas condiciones dadas?
- 33) ¿Qué aspectos positivos encontraste?

Muchas gracias

8.2. Despliegue visual de los datos

CATEGORÍA DE ANALISIS	FRASES DE LAS DOCENTES (DOCENTE 1, D2, D3, D4 Y D5)	INTERPRETACIÓN
RECURSOS MATERIALES	D1: “tenía una computadora, una tablet y un celular.” D1: “tuve que comprar una computadora nueva” D2: “Yo tenía un teléfono y una pc.” D2: “tuve que comprar una compu, porque la otra era muy lenta” D3: “Contaba con compu de escritorio media viejita, una notebook, y mi celu.” D3: “Con los que tenía me fue suficiente porque lo que necesitaba hacer como videos, canciones y clases, me lo permitían hacer.” D4: “Celular y compu viejita.” D4: “pedí una Tablet prestada, y luego tuve que comprar una.” D5: “Mi celu, aunque era bastante viejito.” D5: “Si, tuve que comprarme un celular nuevo con más memoria y una notebook.”	Si bien todas tenían algún dispositivo al inicio del ASPO, que les posibilitaba la conectividad, todas a excepción de la docente 3, necesitaron, ya sea por fallas técnicas o falta de disponibilidad en los que tenían, invertir en equipos nuevos.

RECURSOS COGNITIVOS AL INICIAR EL PERÍODO DE ASPO	<i>*Perspectiva acerca del alcance de sus conocimientos:</i> D1: “no, tuve que aprender mucho” D2: “Si, aunque nunca lo había hecho, tenía los conocimientos necesarios.” D3: “Si, mis conocimientos bastaban y creo que también descubrí otros modos de enseñar mediado por la tecnología al 100 por ciento, un contexto que jamás me hubiera imaginado, hacer zoom, llamar a alumnos, hacer cartelera virtuales...” D4: “No, me fue muy difícil adaptarme a esta nueva metodología” D5: “No, va no sé más o menos. Sabía bastante pero fui aprendiendo más” <i>*Conocimiento de los EVA:</i> D1: “EVA? No, no sé ni que es ” D2: “No, no tengo idea.” D3: “No, no sé de qué me estás hablando.” D4: “No, no conozco.” D5: “No sé.”	En la perspectiva respecto a si contaban con el conocimiento necesario, podemos que dos docentes, no se consideraban capacitadas (D1, de 47 años; D4 de 39 años), dos sí. (D2 de 31 años y D3 de 33) y una (D5 de 25 años) se encuentra dubitativa, afirmando que tenía herramientas pero pudo aprender más. Podríamos suponer que las diferencia generacionales entre el grupo docente afecta de algún modo los conocimientos respecto a la tecnología moderna, los “nativos” y los “inmigrantes” digitales se sintieron diferentes frente a la misma situación, lo que se relaciona con la brecha digital. -Ninguna de las docentes, sabía que es un entorno virtual de aprendizaje, ni los tipos que existen, aun cuando se les mencionaba ejemplo. Esto nos demuestra que el entorno no era elegido en función del objetivo del proceso enseñanza-aprendizaje.
---	--	--

CAPACITACIÓN PROFESIONAL	-APOYO DE LA INSTITUCION: RECURSOS OFRECIDOS A LA COMUNIDAD DOCENTE Y LA VISIÓN DE LA MISMA ACERCA DE SU EFECTIVIDAD	D1: “ofrecieron un curso, fue muy productivo” D2: “Si, ofrecieron un curso. Yo no fui (no era obligatorio) porque estaba fuera de mi horario laboral, y era de conocimientos informáticos básicos. ” D3: “Si, ofreció acompañamiento, curso virtual para entender las plataformas, fue interesante, me sirvió de guía.” “pero daban conceptos más básicos, que yo ya conocía.” D4: “Si, un curso que se dictaba por zoom de 6 a 8, un día por semana. La profesora hacia un gran esfuerzo porque había chicas que tenían conocimientos y otras no, y todas preguntaban, ella intentaba explicar cómo podía a la distancia y para aprender esto es más fácil en persona con una maquina ejercitando. Solo teórico es muy difícil.” D5: “Si, ofreció un curso de informática, de manera gratuita, obvio. Resulto muy interesante ya que nos brindaron páginas, programas y herramientas para utilizar en las clases virtuales.”	Aparentemente la institución privada donde las docentes trabajan ha ofrecido un curso de informática gratuito y no obligatorio fuera del horario escolar. 4 de 5 docentes fueron. La D2 no fue porque era fuera de su horario laboral (que varias veces mencionan tergiversado) y además porque era de conocimientos básicos (que ella da a entender que ya poseía) Esta última distinción también se observa en la respuesta de D3 y D4. La docente 4 alude a la complejidad del curso por los diversos conocimientos previos que poseían las concurrentes, y la situación de virtualidad que dificulto el acompañamiento a la hora de poner en práctica contenidos. D1 y D5 parecen estar conformes.
		D1: “No, ya bastante tenía con todo lo que debíamos hacer” D2: “No, no me pareció necesario, y no tenía tiempo.”	Ninguna de las docentes realizo una formación extrainstitucional de manera autónoma. La mayoría explican su decisión: falta de tiempo y

	-BÚSQUEDA PERSONAL DE FORMACION PROFESIONAL.	D3: “No, lo que sabía lo aplique y lo que no lo busque en Google. El curso de la escuela me servía también, pero daban conceptos más básicos, que yo ya conocía.” D4: “No, porque debía invertir tiempo (que no tenía demasiado) y dinero.” D5: “No, no tenía mucho tiempo, y además tuve que invertir en dispositivos, hacer cursos implicaba más gastos”	dinero. La D2 añade que no le parecía necesario, y la docente tres lo insinúa “lo que sabía lo aplique y lo que no lo busque en Google. El curso de la escuela me servía también”
CONECTIVIDAD		<i>*Cantidad aproximada de alumnos conectados y su variación en el tiempo:</i> D1: “De 25, en general se conectaban 10” “con el correr del tiempo se conectaban menos, supongo que por cansancio y desgano” D2: “Aproximadamente 20 se conectaban.” (De 30) “en general todos los encuentros tenían entre 15 y 20 alumnos.” D3: “De 27 se conectaban generalmente entre 8 y 13 niños” cantidad que luego: “se vio afectada. Creo que debido al pedido de entrega de tareas, acumulación de las mismas, cansancio, atraso, falta de motivación por el encierro y desgano de las familias y los alumnos a lo largo del año.”	La mayoría comenta que en general el total de alumnos conectados se vio disminuir a lo largo del ciclo, llegando al punto en que no superaba la mitad del grupo inscripto. (a excepción de D2) Estiman que esta disminución se debía al cansancio, el estrés, la acumulación de tareas, desmotivación, y situaciones emocionalmente desfavorables que atravesaban las familias.

	D4: “Menos de los que me gustaría (ríe) entre 10 y 15 por día. ” (De 30) “con el pasar del tiempo costaba aún más que se conecten. El cansancio de la familia y la angustia influyo mucho en esto.” D5: “Al comienzo se conectaban alrededor de 18 chicos, pero fue disminuyendo hasta 8 o 9, estaban todos cansados” (de 28) <i>*Motivos expuestos ante la no conexión, y la respuesta de la escuela ante la misma:</i> D1: “A veces se les complicaban a las familias conectarlos, porque se le rompían los dispositivos o tenían otros hermanos que los usaban, pero en general avisaban a la docente si no se conectaban” “Los que no se conectaban eran por cuestiones laborales, falta de dispositivos o porque tenían hermanos en primaria o secundaria y preferían conectarlos a ellos” D1: “A los que no se conectaban se realizaba videollamada y venían a buscar el cuadernillo al jardín” D2: “Decían que por motivo de trabajo, o falta de dispositivos. Entre las reuniones de los padres y los hermanos era un lío” “Y con ellos era buscar alternativas para no perder el vínculo. Los video llamábamos al menos una vez por semana, y motivábamos	En general las docentes comentan los motivos más comunes expuestos por las familias ante la falta de conectividad de los niños: laborales, falta de dispositivos, reuniones paralelas de hermanos, desinterés de los alumnos, problemas personales y/o familiares, cansancio y/o estrés. D1, D2 ,D4, Y D5 hicieron referencia directa a las reuniones de los hermanos de sus alumnos (paralelas a las suyas) D1 y D4 profundizan el análisis de esta situación asumiendo que ante otros niveles educativos, el inicial, no tenía prioridad. Ante esta situación la respuesta de la institución era concreta: se realizaban videollamadas
--	--	---

	al niño y familia para que se sumen al grupo.” “Se imprimía un cuadernillo de actividades que retiraba algún mayor por el jardín o era alcanzado por la directora hasta su hogar. También flexibilizábamos los horarios y coordinábamos una videollamada posible, lo que nos perjudicaba porque no teníamos horarios de trabajo, debíamos estar disponibles todo el tiempo.” D3: “Falta de ganas de los niños, cansancio y aburrimiento, problemas familiares, gente afectada por el Covid y la falta de conexión o dispositivos” “Se los llamaba por WhatsApp, 1 o 2 veces, avisando con anterioridad. Y se les envía videos animándolos.” “Que fueran a buscar tareas seleccionadas por las docentes al jardín. Creo que si eran efectivas, porque después me envían fotos de lo realizado” D4: “Principalmente la falta de dispositivos, porque los hermanos también tenían reunión y el nivel inicial era el último en priorizarse. La institución intento organizar un horario donde la mayoría de las familias tenga disponibilidad, esto nos perjudicaba a nosotras porque nos quedaban zoom por fuera de nuestro horario laboral, y las que trabajaban doble turno se volvían locas. ” “Se los llamaba por teléfono, se hablaba con la familia para intentar	personalizadas en horarios coordinados con los padres (donde se sostenía el vínculo con la docente y se motivaba a niños y familias a sumarse a los encuentros regulares) y se ofrecía material impreso de actividades asincrónicas (que se podía retirar por el jardín o incluso podía llevarlo a domicilio del alumno un directivo) Claramente estas alternativas tenían sus limitaciones. Dependía de la voluntad de la flia coordinar las llamadas, conseguir el material y enviar las actividades resultas. Aún más, cuando estas condiciones eran cumplidas de manera positiva, algunos aspectos seguían en estado crítico, el vínculo del niño con sus compañeros, su rutina y hábitos de trabajo. D2 y D4 (también D3 en otra oportunidad) hacen alusión a que esta situación las perjudicaba, ya que su horario laboral se extendía y flexibilizaba notablemente.
--	---	---

	revertir la situación, y en el peor de los casos se les hacía integra de material impreso.” “Hablábamos con los padres para coordinar horario particular de videollamada. También hacíamos más foco en las actividades asincrónicas, pero el vínculo corría riesgo, asique eran regulares en cuanto a la efectividad” D5: “y estaban todos estresados (chicos y familias) paso de ser un esfuerzo provisorio a todo o casi todo el ciclo. La motivación bajo y el cansancio subió.” “referían a sus horarios laborales, falta de conexión, dispositivos ocupados por hermanos mayores, falta de interés de los niños, y también algunos padres estaban a cargo de adultos mayores, o pasando situaciones feas.” “Coordinábamos videollamadas por WhatsApp en otros horarios.” “las opciones alternativas eran las llamadas y también ofrecíamos retirar material impreso por el jardín. La efectividad variaba en torno a la respuesta de la familia, algunos nunca tenían disponibilidad para la llamada o no enviaban el material resuelto. El chico que no se conectaba perdía el vínculo con la docente y con el grupo, además del hábito de trabajo” <i>*Otros comentarios:</i>	
--	---	--

	D1: “Uno de los problemas era el tema de la conexión, tener buena señal para poder dar la clase y que no se corte o queden congelados, eso me estresaba un poco”	La única docente que comento algo acerca de la propia conectividad fue D1, aludiendo que esto era una dificultad que la estresaba.
ELECCIÓN DE PLATAFORMAS Y RECURSOS	<i>*En relación a las apps y el motivo de la elección:</i> D1: “Zoom, classroom, Facebook” “los eligió la institución” D2: “Zoom, y varios recursos. (P: ¿Como cuáles?) classroom, Facebook, llamada por WhatsApp, o meet” “Zoom porque me resultaba mejor que otras aplicaciones de videoconferencias, y classroom y Facebook lo exigió la institución.” D3: “Zoom, WhatsApp, Facebook, Gmail, classroom y programas como Inshot para armar videos.” “Más que elegir se nos impusieron, porque eran las únicas modalidades para acercarnos a los alumnos. Hicimos llamadas, videollamadas y videos.” D4: “Zoom, classroom, Facebook, aplicaciones para edición de vídeos” “Por consejo de la escuela, además no conocía muchas más.” D5: “Zoom, Word, videos, power points, páginas educativas, Wordwall, probamos con meet.” “Las propuso la escuela, porque	En general todas las docentes han utilizado zoom, classroom y Facebook, de manera impuesta por la institución. Algunas de ellas creen que el motivo de esta elección reside en la seguridad de las apps, el mayor conocimiento público o la facilidad en su uso. En la aplicación zoom sostenían encuentros sincrónicos, en Facebook compartían actividades para toda la comunidad educativa del nivel, y en classroom realizaba propuestas personalizadas a cada sala, en relación a contenidos trabajados. Además utilizaban WhatsApp para contactarse con los alumnos que no tenían conectividad, y no participaban de los encuentros.

	parecían seguras, fáciles de usar y las más conocidas.” “Les mostraba videos, canciones y una página llamada Wordwall donde podía crear diferentes tipos de juegos” <i>*En relación a “seguimos educando”:</i> D1: “Si, utilice de todo de seguimos educando, recursos impresos, videos, etc.” D2: “No, la verdad que no lo use.” D3: “No, no lo conozco. ” D4: “me pareció muy muy útil. Seleccione actividades del cuadernillo, video, canciones, navegue en búsqueda de ideas...” D5: “Cuando salían los cuadernillos los miraba por internet, para tomar ideas, pero no utilice propuestas de ahí, porque la	Las docentes mencionan algunas otras aplicaciones que utilizaban para la creación de las actividades asincrónicas como Inshot, y Word. Solo una docente (D5) habla de entornos con fines educativos (paginas educativas, Wordwall) En cuanto a la política educativa “seguimos educando” D3 Ni siquiera la conocía, D2 no la usó, D5 la utilizó como fuente de inspiración, pero no una herramienta como tal de la política. D1, y D4 la encontraron muy provechosa utilizando varias herramientas que ofrecía para sus secuencias didácticas.
--	---	---

	planificación la pensábamos y diseñábamos nosotras según las características del grupo.” <i>*En relación al juego:</i> D1: “Particularmente a mi grupo le encantaba jugar, realizábamos todos los días diferentes juegos de construcción, dramático, reglado.” D2: “El juego siempre es transversal a todas las propuestas incluso en la virtualidad.” D3: “El juego fue crucial ya que atraviesa a las áreas de conocimiento.” D4: “Un rol super importante, de por si atraviesa toda actividades hubo propuestas específicas de juego (dramático, los piratas, juegos de construcción) También se propuso a la familia que armen en casa un espacio de juego, para que ellos tengan acceso a la imaginación y a la creatividad, y no estén inmersos todo el tiempo en los problemas de los grandes... además al no salir a ningún lado estaban aburridos.”	Respecto al juego las docentes opinaron de manera unánime: el juego es central, fundamental en su práctica. El recurso del juego para enseñar cualquier contenido y motivar a los niños en actividades que les resulten gratificantes fue un aspecto que se sostuvo en la educación de emergencia. D4 además focaliza en la mayor necesidad en el contexto de emergencia sanitaria, incluso por fuera de las actividades académicas: “También se propuso a la familia que armen en casa un espacio de juego, para que ellos tengan acceso a la imaginación y a la creatividad, y no estén inmersos todo el tiempo en los problemas de los grandes... además al no salir a ningún lado estaban aburridos.”
--	--	--

		D5: “Era el eje central de cada propuesta. Para que sea gratificante para los chicos era indispensable. En vez de tareas se trataba de juegos donde trabajábamos el contenido deseado.”	
VISIÓN DE LAS DOCENTES EN CUANTO A SU EFECTIVIDAD.	CURRICULAR	*Cambios en la planificación: D1: “Si, modifique la planificación para que los padres entiendan las actividades, puedan acompañar a los hijos a realizarlas y cuenten con los materiales. Además se redujeron los contenidos.” D2: “tuve que priorizar contenidos siguiendo los contenido prioritarios, que tenían más de matemática y prácticas del lenguaje. Y aparte teníamos menos tiempo y por supuesto contacto.” D3: “tuve que reducir contenidos y hacer actividades en función del entendimiento de la familia y de los materiales con los que contaban en casa.” D4: “Si, apuntar a los contenidos prioritarios porque en menos tiempo y peor condiciones no se podían abordar todos los deseados, y además bajar la complejidad de las consignas y de los materiales para no complicar a la familia.” D5: “Si, las propuestas se fueron adaptando al contexto, buscando actividades significativas que se puedan resolver en casa.”	Todas las entrevistadas debieron realizar cambios en su planificación. Estos fueron en función de focalizar los contenidos prioritarios, y simplificar actividades y recursos a fin de facilitar el apoyo de las familias. D5 agrega el aspecto de la significatividad que buscaba en las mismas.

		*Modos de trabajo y alcance D1: “Se realizaron diferentes juegos, como por ejemplo: Juegos de conteo, por ej. ponerle pulgas al gato, ponerle los ojos al monstruo... Se trabajo con el nombre propio...” “Particularmente a mi grupo le encantaba jugar, realizábamos todos los días diferentes juegos de construcción, dramático, reglado.” D2: “todos los días empezábamos el zoom con el calendario (cada uno tenía el suyo) ubicábamos el día, el número. También agendábamos cumpleaños, actos y fechas importantes. Poníamos el día en el cuaderno. También hacíamos juegos con el dado, bingos de letras y números, leíamos cuentos, poesías, adivinanzas, rimas. Trate de que sea a través del juego y la significatividad.” “se pudo ver el avance. Creo que mi caso fue favorable ya que eran nenes de 5 años, que se conocían de antes, y tenían rutina de trabajo.” D3: “Ejercicios con letras, frases, escribir títulos, y sus nombres. En matemáticas hacíamos juegos con el dado y de conteo.” “Si, funcionaban bien porque se planteaban regularmente, se ofrecía una rutina entre tanto caos.”	Trabajaron con el juego de manera transversal, también algunas favorecieron lectoescritura y nociones matemáticas con la implementación del calendario, que a su vez, favorecía la implementación de rutina y la orientación temporo-espacial. Al parecer buscaban usar materiales de fácil acceso y diseño, para que todos contaran con ello. D4 comenta que era difícil intervenir, seguir y acompañar las trayectorias de forma personalizada durante la implementación de las actividades.
--	--	--	---

		D4: “Utilizamos el calendario durante todo el año, actividades de copia con sentido, dictado al docente, lectura de cuentos, adivinanzas, trabalenguas , rimas, listados de compras, o de pasos a seguir... Y para matemáticas, juegos que involucren conteo, de recorrido, comparación de cantidades.” Respecto a la efectividad: “En algunos casos si, en otros donde había que hacer intervenciones o motivarlo de una manera especial la distancia no lo permitía, en la sala podés hacer un seguimiento y acompañamiento más individual.” D5: “Trabajamos mucho con carteles del nombre propio y también con juegos de conteo y registro de cantidades en matemáticas.”	
	VINCULAR Docente – niños Docente – familias	<i>*Vínculo con los niños:</i> D1: “Y el vínculo se gestionó por medio del zoom y videollamada” D2: “Trabajamos el vínculo dándole un espacio a todos, que participen que conozcamos su opinión y compartamos experiencias.”	Todas las docentes comentan que trabajaron el vínculo con los alumnos en los encuentros sincrónicos, tratando de resaltar singularidades mediante la participación de todos. (Compartir, experiencias, trabajos, opiniones, etc.) D4 acentúa la importancia de la inteligencia emocional, y añade que el vínculo logrado es

			D3: “El vínculo se dio con acompañamiento permanente, llamadas, zoom y mensajes a la familia.” D4: “Era muy difícil, pero intente dar espacio para compartir emociones, experiencias de la vida cotidiana. Trate de organizar cosas de su interés” D4: “Hice un esfuerzo enorme, para lograr mantener la atención de los nenes, motivarlos, ayudar a que avancen en sus aprendizajes. Pero el vínculo que se da entre docente y niños en la educación presencial es incomparable” D5: “Difícil, tratábamos de ir dando lugar a cada uno en los encuentros sincrónicos, que muestren sus trabajitos, o compartan cosas, pero eran muy pequeños” <i>*Solicitudes a las familias y su participación:</i> D1: “La participación de la familia fue buena en algunos casos, participaban enviando la tarea de los niños conectándolos al zoom y sacándose dudas enviando mensajes. A otros en cambio les costó más y mostraron poco compromiso” “Se les solicitaba distintos materiales para trabajar en los zoom diarios”	incomparable con el que alcanzaba en presencialidad. Las docentes indican que la participación de la familia era variable. Algunas eran muy comprometidas, y otras dificultaban la continuidad pedagógica. Solicitaban a las familias que gestionen la conectividad y participen de los encuentros sincrónicos, además de que consigan y preparen
--	--	--	--	--

		D1: “Lo positivo es que se pudo crear un hermoso vínculo con pares y familias ” D2: “Las familias que se conectaban solían motivar a los chicos a participar, creo que también para ellos era un espacio de contención.” “Solicitamos mucha participación en las actividades, acompañar a los chicos en las reuniones, mostrarles las actividades asincrónicas, también que preparen los recursos” D3: “Algunos muy bien muy presentes otros solo participaban por momentos, y otros casi nada.” D3: “Recursos, lo que tuvieran en casa, que los conectarán y hagan participar, que los incentiven, den ánimo. Eran esenciales porque los chicos de nivel inicial no realizan de manera autónoma la búsqueda de materiales, y la conexión.” D4: “Las familias estuvieron como aliadas de la escuela, necesitábamos de ellos para asegurar la conexión de los chicos, pero también estuvieron en la posición de juzgar y evaluar nuestro accionar docente.” “necesitábamos de su colaboración, que los conecten, los ayuden, preparen el material y hagan de puente entre ellos y nosotras.” D4: “con el apoyo indispensable de la familia para este nivel.”	recursos materiales solicitados para los mismos, y finalmente que muestren y acompañen la realización de actividades asincrónicas. D1 acentúa el vínculo positivo logrado con las flías. D2 y D4 resaltan el aspecto motivacional que dependía de ellas, y D2 añade que para las familias el jardín también era un espacio de contención. D3 y D4 hablan de lo indispensable del compromiso del grupo familiar, ya que los niños pequeños no contaban con herramientas para dar continuidad pedagógica a su trayectoria escolar de forma autónoma. D4 y D5 reconocen el rol de valoración (diferente en este panorama) que tenían las familias. Con mayor acceso y reconocimiento de su accionar docente contaban con más herramientas para evaluar y opinar sobre este.
--	--	---	---

			D5: “En algunos casos muy buena, en otros teníamos familias muy ausentes. También nos evaluaban como docentes y opinaban sobre como debíamos trabajar.” “Solicitábamos material que sea fácil de realizar y conseguir, por ej. con elementos reciclados, que tratábamos de usar varias veces. Obvio además del acompañamientos y de que gestionen la conexión de sus hijos.”	
		Grupo de niños	D1: “Si, tampoco se recontra reconocían entre ellos, pero se saludaban... hacían algún comentario, festejábamos los cumpleaños...” D2: “Si, se logró que se conozcan. En el zoom a veces dialogaban entre ellos, aunque a veces hablaban todos juntos y no se entendía nada (ríe) pero todos opinaban. ” D3: “Si el grupo fue muy unido son muy lindos y cálidos entre ellos.” D4: “Los chicos ya se reconocían porque compartían sala de 4. La interacción fue mucho más escasa que en la presencialidad.”	Al parecer los grupos de infantes se reconocían e interactuaban aunque de manera escasa. Algunos grupos (D2 y D4) según sus docentes presentaban mayor interacción, esto podría deberse como bien marca D4 a que se trataba de un grupo ya conformado en la presencialidad, ya que estamos hablando de la tercera sección del nivel inicial. (D4 añade que de todos modos, la comunicación se vio afectada en relación al contexto de presencialidad) El grupo a cargo de D3 es segunda sección y también se resaltan aspectos más positivos: “Si

		D5: “los incentivaba a que se comunicaran, saludábamos... era difícil, muy peques, a veces querían hablar todos y no se escuchaban pero también es esperable para su edad.” <i>*Ante consultar si realizaban actividades en pequeños grupos:</i> D1: “No, en grupos pequeños no hicimos actividades porque eran muy chiquitines.” D2: “No. Si bien podía separarlos en salas de zoom, no los hubiera podido supervisar a todos. ” D3: “No trabajamos individualmente o con todo el grupo.” D4: “No, las actividades fueron para el grupo total. ” D5: “No, porque eran chicos muy pequeños.”	el grupo fue muy unido son muy lindos y cálidos entre ellos.” D1 Y D5 expresan mayor dificultad, lo cual es lógico considerando que se trata de la primer sección del nivel. Ninguna de las docentes propuso actividades cooperativas en grupos pequeños.
	CANTIDAD- CALIDAD DE ENCUENTROS. AREAS DE MAYOR Y MENOR EFECTIVIDAD	<i>*Sincrónico:</i> D1: “Se realizaban encuentros por zoom todos los días de 1 hora y 30. Para mí era mucho tiempo para los niños, ya que le costaban estar frente a la pantalla tanto tiempo ” D2: “2 horas todos los días. No estaba conforme, era mucho tiempo para niños pequeños, y se dispersaban y aburrían, no había recurso que alcance.”	Respecto a la duración y cantidad de los encuentros, este aspecto sufrió modificación conforme pasaba el tiempo, en un inicio, donde la escuela creyó que las medidas del ASPO, no durarían tanto. los encuentros eran más esporádicos y cortos, además de tener menor contenido pedagógico.

		D3: “Al principio era un encuentro de media hora por semana (pensando que la cuarentena iba a durar quince días) después empezamos con tres encuentros de 40 minutos, y luego todos los días 1.40. Creo que fue muy trabajoso, los zoom resultaban largos, y aparte nosotras teníamos un montón más de trabajo” D4: “Primero empezamos una vez por semana media hora, cuando la situación se tornó más permanente, y fuimos entendiendo la nueva modalidad, hacíamos 2 hs diarias de zoom (porque éramos sala de 5, los más chiquitos tenían menos) donde se incluían media hora de ed. Física y otra media de música una vez por semana. ” D5: “Con los niños de tres años se comenzó con menos encuentros por semana, y se terminó con un encuentro por día de 1 hora y media. Además de las actividades asincrónicas. La cantidad era difícil de sostener, porque para que se enganchen había que ofrecer actividades de su interés y muy motivadoras todo el tiempo. ” <i>*Asincrónico:</i>	Luego la institución se organizó de otra manera y en función de la sección decidió la duración de los encuentros sincrónicos que pasarían a ser diarios. 1era sección: 1 hora, 30 minutos. 2da sección: 1 hora, 40 minutos. 3ra sección: dos horas. Todas las docentes coincidieron en que la duración propuesta era difícil de sostener, el interés de los niños disminuía y debían buscar muchos recursos que lo sostengan. Además, ofrecían propuestas a toda la comunidad mediante Facebook y se envían
--	--	---	---

	D1: “Se enviaban tres actividades diarias por Classroom, muchos las realizaban, otros no” D2: “Cada maestra y preceptoras elegían un tema y subíamos videos en Facebook, juegos de matemáticas para que repliquen en familia, recetas, lecturas, etc. eso era para todo el jardín, y cada sala tenía su classroom donde se subían todos los días actividades sobre lo que íbamos trabajando de manera sincrónica. La efectividad era regular, porque no todos participaban.” D3: “Tareas por classroom, videos explicativos y lecturas de texto. Fueron efectivas para clarificar y reforzar conceptos, aunque no todos los veían.” D4: “Todos los días se subían actividades a través del classroom, los chicos debían hacerlas, y los padres debían enviar fotos a la docente. No resultaban efectivas porque casi nadie participaba.” D5: “Varias, videos de lecturas, propuestas para jugar en familia, pero no eran muy efectivas, no todos respondían.” <i>*Respecto a la efectividad:</i> D1 “Encontré más efectividad en los zoom, porque podía interactuar con los niños”	actividades asincrónicas particulares para cada grupo mediante el classroom, todos los días (aproximadamente 3 actividades). La mayoría de las entrevistadas coincide en que no resultaban muy efectivas, ya que pocas familias las veían y enviaban resueltas. Solo D3 considera que están eran efectivas para aclarar y reforzar conceptos, aunque reconoce que no todos las veían. Por este motivo, todas encontraron mayor efectividad en los encuentros sincrónicos vía
--	---	--

		D2: “Lo más productivo fue lo sincrónico y vínculo del grupo. Las actividades de classroom, o Facebook funcionaban mal porque los padres a veces ni se las mostraban.” D3: “Creo que fue mejor en las actividades sincrónicas porque se los veía re participativos, entre ellos y conmigo, y las familias participaban también, eran muy responsables y cálidas. Y lo menos productivo era enviar tareas por classroom, porque no las devolvían realizadas casi nunca, salvo alguna excepción.” D4: “Lo que mejor resultado dió fue el trabajo a través de zoom. Y lo peor fue lo asincrónico, no lo veían.” D5: “Las propuestas (cuando llegaban) eran bien recibidas por los chicos porque se buscaba que sean de su interés.” D5: “Para mí lo que mejor se hizo fue el vínculo con padres y niños a pesar de estar mediante una pantalla. Lo menos efectivo fueron las actividades asincrónica, no recibíamos mucha respuesta.”	zoom, y hacen hincapié en el fortalecimiento de lo vincular que encontraban por ese medio
	MOTIVACIONAL- ATENCIONAL	D1: “Las actividades en general eran atractivas para los niños, realizábamos muchos juegos”	Las docentes comentan que para sostener la atención de los niños era fundamental ofrecer actividades de su interés y disfrute.

		D1: “Se fueron utilizando diferentes estrategias para captar su atención, porque frente a la pantalla es más complicado. Intentábamos con juegos y propuestas que les interesen así se enganchaban más en las actividades” D2: “Las familias que se conectaban solían motivar a los chicos a participar, creo que también para ellos era un espacio de contención.” D3 respecto a los alumnos que no se conectaban: “se les envía videos animándolos.” D3: “Canciones, propuestas con preguntas disparadoras, videos, música. Me parece que servía, porque se mostraban interesados, atentos, a gusto.” D4: “Canciones, videos, una charla motivadora, cosas de su interés, les mostraba juguetes, títeres, aprovechando el contexto a mis mascotas (ríe)...” D5: con el correr del tiempo “La motivación bajo y el cansancio subió.” D5: “Les mostraba videos, canciones y una página llamada Wordwall donde podía crear diferentes tipos de juegos, esas cosas les interesaban entonces ponían atención.”	Reconocen la relevancia del factor motivacional, intentaban favorecerlo ellas mismas y también solicitaban que lo hagan las familias. D3 señala la importancia de este en niños que no se conectaban: “se les envía videos animándolos.” D5 reconoce que con el correr del tiempo estos aspectos se vieron afectados, y se incrementó el cansancio. Reflexión que es congruente con la reducción del número de alumnos que se conectaban regularmente.
--	--	--	---

	PERSPECTIVA SOBRE SU ACCIONAR DOCENTE Y EL ALCANCE DE SUS OBEJTIVOS	D1: “Si, se lograron muchos objetivos” D2: “Si fue efectivo, pude comprobarlo con el correr del tiempo y la adquisición de conocimiento de los niños.” D2: “estoy conforme con lo que pudimos hacer en las condiciones que se dieron, obvio que no fue lo que me propuse al inicio del año.” “Siento que me maneje bien, pero obvio me hubiese ido mejor si estaba cerca de los niños.” D3: “Creo que sí, que fue efectivo... porque clase a clase repasábamos lo trabajado y sabían lo que habían aprendido.” D4: “Creo que fue un gran esfuerzo personal y del equipo, que se logró avanzar mucho en lo que es educación a distancia, que se logró mantener una continuidad pedagógica, con quienes lograron conectarse, pero que falta capacitación para los docentes y recursos económicos para todos.” D4 en relación al alcance de objetivos: “No los que tenía cuando empezó el año pero creo que se logró mucho avance en el aprendizaje de alumnos y de docentes, con el apoyo indispensable de la familia para este nivel.”	Las docentes se muestran orgullosas de su accionar. Lejos de focalizar los déficits, resaltan lo logrado bajo las condiciones dadas. El factor: “esfuerzo” las reanima. Priorizan el proceso los avances y aprendizajes. Reconocen que no pudieron sostener los objetivos propuestos en vistas de un ciclo lectivo convencional, pero están conformes con lo que han logrado. Esta sensación es fundamentada por las mismas en el avance pedagógico observado en sus alumnos, el cariño que estos trasmitían, las opiniones de las familias y la autopercepción de superación y aprendizaje que desarrollaron. D4 menciona la importancia no solo en el esfuerzo personal sino también del equipo y las familias. Y acentúa la necesidad de capacitación para docentes y recursos económicos para todos. (teniendo en cuenta la brecha digital)

		D5: “Si creo que fue efectiva, lo vi reflejado en comentarios de padres, en el cariño de los niños. Pero hubiera sido mejor de no ser por la virtualidad.” D5: “Me siento conforme con los objetivos logrados por que considero que a pesar de tener cero conocimiento en lo que respecta a la educación a distancia, seños, familias que participaban y niños brindamos lo mejor que pudimos.”	
DESAFIOS PERSONALES Y APRENDIZAJES OBTENIDOS	D1: “Costo adaptarse a trabajar en casa con la tecnología y también con mis hijos que tenían que realizar sus clases” D1: “tuve que adaptarme a otra forma de enseñar frente a una pantalla, por suerte todo fue fluyendo y se logró el vínculo con los niños y familia” D2: “(...)lo que nos perjudicaba porque no teníamos horarios de trabajo, debíamos estar disponibles todo el tiempo.” D2: “Estresante, la dificultad principal fue que estaban todos los ámbitos juntos (trabajo-familia) y había que compartirlos. Por momentos uno no encontraba el espacio propio” D3: “Al principio dificultades porque aunque tenía los medios me costó adaptarme a los tiempos, todo era como que empezaba a	Las docentes reconocen el gran desafío que les significó adaptarse a esta nueva realidad. Sentimientos como miedo, incertidumbre, estrés surgen en sus discursos al comentar las dificultades atravesadas. Entre ellas las más mencionadas refieren a la extensión y flexibilización de su horario laboral, el desconocimiento acerca de cómo enseñar en ese contexto, la falta de dispositivos (que debían compartir con el resto de sus familias) y la conjunción de ámbitos como familia y trabajo	

	partir de la 1pm y terminábamos super tarde, entre enviar las tareas, llamar a alumnos, hacer planillas de asistencia, preparar material didáctico, imprimir, preparar los cuadernillos para quienes no se conectaban, uff... se modificó el horario de trabajo porque la gente dejó de madrugar y yo que trabajaba a la mañana me tuve que adaptar a trabajar de tarde y de noche inclusive, más el zoom del trabajo.” D3: “fue un gran desafío, tenía mucha incertidumbre y hasta miedo de no saber cómo desempeñarme, pero después me fui adaptando y encontrándole la vuelta a la manera de enseñar, adaptando no solo la mente a algo nuevo, sino a la planificación, otros horarios y dar clase únicamente por la pc, en zoom.” D4: “Me resulto muy difícil, primero porque no contaba con conocimientos tecnológicos, segundo porque en casa estaba toda la familia, mis hijas también necesitaban conectarse, su espacio y su dispositivo. Además no había un horario fijo laboral, eso era agotador. ” D4: “Creo que fue un gran esfuerzo personal y del equipo, que se logró avanzar mucho en lo que es educación a distancia, que se logró mantener una continuidad pedagógica, con quienes lograron	que lleva a la expresión de D2: “Por momentos uno no encontraba el espacio propio”
--	---	---

	conectarse, pero que falta capacitación para los docentes y recursos económicos para todos.” D5: “Tenía sus pro y sus contra, para algunas cosas me resultaba cómodo, pero extrañaba la presencialidad del jardín, una de las dificultades era que ya no cumplíamos un horario laboral, éramos docentes full time, y recibíamos mensajes a toda hora.” D5: “En Aspo las maestras brindamos todo lo que podíamos y teníamos y aún más. Fue un año difícil con muchos obstáculos pero también de mucho aprendizaje. En relación a otros años puedo decir que dimos menor cantidad de contenidos, ya que nos tuvimos que ajustar a lo prioritario, y el aprendizaje de habilidades sociales fue mucho más escaso.” <i>*Respecto a la mayor dificultad según su criterio:</i> D1: “el tema de la conexión, tener buena señal para poder dar la clase y que no se corte o queden congelados, eso me estresaba un poco” D2: “No tener contacto directo con los niños. Era más difícil ver sus emociones ante las propuestas.”	Entre los aspectos que reconocen como los más obstaculizadores para su accionar docente, mencionan: falta de conectividad propia y de los alumnos, desinterés de las familias, falta de contacto directo con los niños y de los niños entre ellos, y D5 puntualiza la dificultad para 1era sección de realizar actividades más estáticas
--	---	---

	D3: “La falta de conectividad o desinterés de muchas familias que hacían imposible el contacto conmigo y los demás niños.” D4: “La mayor dificultad fue no tener contacto directo con los chicos, y los chicos entre ellos” D5: “Creo que para la sala de tres, al ser niños que recién estaban empezando su trayectoria escolar y comúnmente en presencialidad suelen deambular por la sala, lo más difícil era mantenerlos sentados frente a una pantalla.” <i>*Respecto a aspectos positivos encontrados:</i> D1: “Lo positivo es que se pudo crear un hermoso vínculo con pares y familias ” D2: “Ninguno. Fue un año muy estresante.” D3: “Ver otras formas de enseñar que nos impuso la pandemia, y pese a eso el vínculo y la unión con mis niños en esa situación tan particular.” D4: “Haber aprendido un poco más de tecnología, y saber que un docente intenta todo para poder continuar con esta labor que elegimos”	que requerían “mantenerlos sentados frente a una pantalla.” Finalmente, las docentes de nivel inicial nos destacan los aspectos positivos que encontraron a fin del ciclo lectivo 2020: D1 y D3 enfatizan el vínculo con niños, familias y compañeras docentes, a pesar de la situación desfavorable transitada. D3, D4 y D5 remarcan explorar nuevos campos, experimentar nuevas formas de enseñar y de pensar la labor docente, y aprender e implementar las tics (D5 añade que se pueden seguir utilizando en la presencialidad).
--	--	---

	D5: “La implementación de las tics, nuevas plataformas educativas que se pueden seguir utilizando en la presencialidad, el trabajo aún más en equipo del cuerpo docente, flexibilizar la manera de pensar la planificación y la labor docente. Había practicas muy arraigadas, hace muchísimos años, pero las docentes mostraron la vocación, esforzándose para dar lo mejor de sí”	D4 y D5 priorizan también el esfuerzo del docente, y su vocación. D5 menciona la flexibilización de la planificación docente. Solo D2 expresa que no encontró ningún aspecto positivo, dado el nivel de estrés que le causó el ciclo.
--	--	--

